

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Bc. Veronika Pecoldová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Interakční styl začínajícího učitele v procesu budování jeho autority  
Interaction style of novice teachers in the process of establishing their authority

Bc. Veronika Pecoldová

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šaroch, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Interakční styl začínajícího učitele v procesu budování jeho autority* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. prosince 2018

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala mému školiteli, panu doktorovi Jaroslavu Šarochovi, za odborné vedení mé diplomové práce, poskytování podpůrných materiálů a nápadů pro její tvorbu, a hlavně jeho ochotu a důvěru, s kterou moji práci sledoval.

Děkuji také své rodině, která mě v mých studiích vždy podporovala, ať už emocionálně nebo finančně.

V neposlední řadě děkuji všem začínajícím učitelům, kteří byli ochotni věnovat svůj drahocenný čas i energii do výzkumu této diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje autoritě začínajícího učitele vycházející z užití jeho interakčního stylu ve školní třídě. Cílem práce je zjistit, jak učitel a jeho žáci vnímají konkrétní interakční styly učitele s ohledem na budování a uplatňování jeho autority. Teoretická část práce sestává ze tří kapitol. První kapitola se zabývá pojmy autorita a autorita učitele s důrazem na hledisko žáků a uvádí v této souvislosti její klasifikaci. Další kapitola je pak věnována interpersonálnímu chování učitele, vymezení jeho interakčního stylu a možnosti jeho zjišťování v praxi. Třetí kapitola se věnuje začínajícímu učiteli s důrazem na problematiku obtíží v interakci s žáky, které jej mohou zpočátku jeho profesní kariéry potkat. Výzkumná část vychází primárně z kvantitativního šetření, realizovaného pomocí upravených standardizovaných dotazníků QTI, zjišťujících interakční styl učitele. Jejich úkolem bylo přinést zpětnou vazbu učitelům, kteří se účastnili výzkumu a zjistit, nakolik se interakční styly zvolené začínajícími učiteli liší od pohledu žáků a jejich představy o ideálním učiteli. Dotazníky byly distribuovány učitelům samotným a současně žákům dvou vybraných tříd, ve kterých tito učitelé vyučují. Informace z žákovských dotazníků byly dále doplněny prostřednictvím krátkých neformálních nestrukturovaných rozhovorů s těmito žáky. Výsledky obou stran byly následně porovnány v průběhu kvalitativní části realizované prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli, během nichž došlo dále k doplnění dat. Záměrem bylo vytvořit celkový obraz interakce daného začínajícího učitele s žáky zakládající se na pohledu obou stran – učitele a jeho žáků.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

interakční styl, autorita učitele, začínající učitel, komunikace ve školní třídě, zkušenosti učitele, ideální učitel

## **ABSTRACT**

This diploma thesis is concerned with authority of a novice teacher based on their usage of his or her interaction style in a classroom. The aim of this thesis is to find out how teachers and their pupils perceive particular interaction styles of a teacher with regard to establishing and using their authority. The theoretical part of this thesis consists of three chapters. The first chapter deals with the terms authority and teacher's authority, emphasizing pupils' point of view and in connection with this introduces its classification of authority types. The next chapter inquires into interpersonal behaviour of a teacher, definition of their interaction style and ways of its detection in practise. The third chapter is concerned with the issues of novice teacher emphasizing their problems in interaction with their pupils which can appear at the beginning of their professional career. Practical part is primarily based on a quantitative inquiry implemented with the help of modified standardized questionnaires QTI investigating the interaction style of a teacher. Their task was to give feedback to the teachers who participated in the inquiry and discover how the interaction models of novice teachers differ from their pupils' versions, alternatively among particular classes. The questionnaires were distributed to the teachers and simultaneously to the pupils of two chosen English classes they teach. The data from the pupils' questionnaires were completed by means of short informal unstructured interviews with these pupils. The outcomes were subsequently compared during the qualitative part via semi-structured interviews with novice teachers which also served as data completion. The intention was to create an overall depiction of classroom interaction based on the point of view of both sides – the teacher and his or her pupils.

## **KEY WORDS**

interaction style, teacher authority, novice teacher, communication in a classroom, experience of a teacher, ideal teacher

# OBSAH

Úvod .....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Autorita.....	11
1.1 Definice pojmu autorita .....	11
1.2 Autorita učitele .....	12
1.2.1 Autorita učitele pohledem žáka .....	12
1.2.2 Autorita učitele z hlediska žáků II. stupně ZŠ.....	13
1.2.3 Ideální autorita.....	13
1.3 Druhy autority.....	16
2 Interpersonální chování učitele .....	18
2.1 Definice pojmů .....	18
2.2 Model interpersonálního chování .....	19
2.2.1 Dotazník pro zjišťování interakčního stylu učitele.....	21
2.2.2 Interpretace proměnných z modelu učitelova interpersonálního chování .....	21
2.2.3 Typologie způsobů učitelské komunikace.....	23
2.3 Ideální chování učitele .....	26
2.4 Vztah učitele a žáka .....	28
3 Začínající učitel .....	31
3.1 Definice pojmu začínající učitel .....	31
3.2 Problémy začínajících učitelů .....	31
3.2.1 Nastavení moci .....	32
3.2.2 Nastavení hranic v kontaktu s žáky .....	32
3.2.3 Hledání sebe sama .....	33
3.2.4 Zvládání projevů nekázně.....	33
3.2.5 Nezájem žáků o předmět a učivo.....	35

3.2.6	Zkreslená očekávání učitele .....	35
3.2.7	Individuální přístup k žákům .....	36
3.2.8	Nepřipravenost v pedagogicko-psychologické rovině .....	36
PRAKTICKÁ ČÁST .....		38
4	Metodologie výzkumu.....	38
4.1	Cíl výzkumu.....	38
4.2	Výzkumné otázky .....	38
4.3	Výzkumný design .....	39
4.4	Popis výzkumného vzorku.....	40
4.5	Průběh zadávání dotazníků .....	41
5	Výsledky výzkumného šetření .....	42
5.1	Začínající učitelka č. 1 – Helena.....	42
5.1.1	Charakteristika učitelky .....	42
5.1.2	Problémy na začátku profesní kariéry .....	42
5.1.3	Interakční model z pohledu učitelky .....	43
5.1.4	Interakční model z pohledu žáků.....	46
5.1.5	Ideální učitel dle názorů žáků.....	53
5.1.6	Výzkumné šetření v 9. ročníku.....	55
5.1.7	Výzkumné šetření v 8. ročníku.....	57
5.1.8	Shrnutí .....	64
5.2	Začínající učitelka č. 2 – Šárka .....	64
5.2.1	Charakteristika učitelky .....	64
5.2.2	Problémy na začátku profesní kariéry .....	65
5.2.3	Interakční model z pohledu učitelky .....	66
5.2.4	Interakční model z pohledu žáků.....	69
5.2.5	Ideální učitel dle názorů žáků.....	73
5.2.6	Výzkumné šetření v 7. B .....	75



5.2.7	Výzkumné šetření v 7. C .....	77
5.2.8	Shrnutí .....	81
5.3	Začínající učitelka č. 3 – Lucie .....	81
5.3.1	Charakteristika učitelky .....	81
5.3.2	Problémy na začátku profesní kariéry .....	82
5.3.3	Interakční model z pohledu učitelky .....	83
5.3.4	Interakční model z pohledu žáků .....	86
5.3.5	Ideální učitel dle názorů žáků .....	90
5.3.6	Výzkumné šetření v 7. ročníku .....	93
5.3.7	Výzkumné šetření v 6. ročníku .....	96
5.3.8	Shrnutí .....	100
5.4	Začínající učitelka č. 4 – Radka .....	101
5.4.1	Charakteristika učitelky .....	101
5.4.2	Problémy na začátku profesní kariéry .....	101
5.4.3	Interakční model z pohledu učitelky .....	103
5.4.4	Interakční model z pohledu žáků .....	105
5.4.5	Ideální učitel dle názorů žáků .....	110
5.4.6	Výzkumné šetření v 9. ročníku .....	113
5.4.7	Výzkumné šetření v 8. ročníku .....	116
5.4.8	Shrnutí .....	119
	Závěr .....	121
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	124
	Seznam obrázků .....	128
	Seznam tabulek .....	128
	Seznam grafů .....	129
	Seznam příloh .....	130
	Přílohy .....	131

## Úvod

Začínající učitelé vstupují do profese zpravidla po dokončení svého vysokoškolského studia. Bývají perfektně připraveni po stránce odborné a jejich další počiny jsou vedeny především láskou k dětem. Ačkoli se to zdá jako ideální kombinace všeho potřebného pro úspěšný výkon profese, čeká tyto učitele hned v začátcích jejich cesty ještě jeden nelehký úkol, který budou muset splnit ve spolupráci se svými žáky.

Získat si autoritu hned na počátku své učitelské kariéry je jistě snem každého učitele. Nejedná se však o jednoduchou záležitost. Na její budování má vliv celá řada faktorů, které jsou ovlivnitelné pouze z části nebo vůbec. Učitelovu autoritu totiž utváří mimo jiné jeho osobnostní rysy, postoje, organizační schopnosti nebo celá řada vnějších okolností (Šaroch, 2015). V naší práci jsme se rozhodli sledovat proměnnou, která se naopak vyznačuje svou kolísavostí a proměnlivostí speciálně v prvních letech učitelovy praxe, během nichž tento pedagog nabírá největší množství potřebných zkušeností – jeho interakčním stylem. Interakce s žáky tvoří významnou a nezastupitelnou roli v budování autority, jelikož při ní dochází k nastavování hranic ve vzájemném kontaktu. Chce-li učitel dosáhnout větší autority u žáků, těžko se mu to podaří prostřednictvím popření svých osobnostních rysů nebo postojů. Drobnými změnami v interakci s žáky však může docílit jejich lepšího přístupu a většího respektu ke své osobě, předmětu i studiu obecně.

Aby však mohlo dojít ke změnám, je potřeba přijít s konstruktivními nápady k jejich realizaci. Naše práce má posloužit jako zrcadlo začínajícím učitelům, kteří díky ní budou moci zjistit, jak si před svými žáky stojí. Jejím cílem se stalo zjistit, jak učitel a jeho žáci vnímají konkrétní interakční styly učitele s ohledem na budování a uplatňování jeho autority. Pomocí standardizovaných nástrojů jsme se rozhodli zjišťovat jednotlivé interakční styly našich učitelů, které společně s dalšími připomínkami a poznatky ze strany žáků tvoří důležitou zpětnou vazbu vypovídající o autoritě těchto učitelů. Rádi bychom vytvořili celkový obraz vedoucí k sebereflexi, vylepšení dosavadní práce i motivaci k dalším profesním počínům.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Autorita

Autorita je jedním ze stěžejních témat, která hrají v profesním životě učitele významnou roli a pomáhají mu determinovat jeho úspěšnost a spokojenost v dané profesi. Nadcházející kapitola se zaměřuje nejprve na etymologii pojmu autorita a její vymezení v obecné rovině. Následující podkapitola má za cíl přiblížit čtenáři autoritu učitele, a to především očima žáků, a způsobem, jak si interpretují daný pojem. Tyto pohledy žáků jsou dále doplněny jejich představou o ideálním učiteli, která vznikala na základě výsledků výzkumů provedených na dané téma. Poslední část první kapitoly se věnuje vymezení základních druhů autority dle autorů, jež se danou problematikou zabývali či zabývají.

### 1.1 Definice pojmu autorita

Pojem autorita bývá nejčastěji chápán ve smyslu všeobecná vážnost, úcta, vliv a dominance či obdiv. Bývá zpravidla přisuzována určitému uznávanému odborníkovi nebo vlivnému činiteli (Vališová, Kasíková, 2007) a obecně ji lze přiznat nejen osobám, ale také společenským institucím či skupinám (Vališová, 2011). Jedná se o legitimní moc, uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, a to jimi přijatelnou formou a na základě jejich souhlasu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Výraz autorita pochází z latinského slova *auctoritas*, který odkazuje mimo jiné na významy jako podpora, jistota či spolehlivost. Slovo *auctor*, které z něj vychází, označuje podpůrce, napomahatele nebo vzor. Základem obou pojmů je slovo *augó*, s kterým se pojí výrazy jako vzrůst, zvelebování, obohacení či obdaření (Vališová, Kasíková, 2007)

Na výkladu těchto slov vidíme, že základ pojmu autorita vychází z plně pozitivních významů. Při definování pojmu autorita je tak třeba si uvědomit, že negativní konotace, jakými jsou řízení a příkazy, které jsou z tohoto pojmu často vyvozovány, neurčují jeho skutečný význam. Autorita je v tomto případě zaměňována s autoritativností (vynucenou autoritou), která jde v prostředí školy proti dobrovolnému přijetí vlivu učitele žáky a vyznačuje se častými rozkazy, tresty nebo potlačováním iniciativy žáků a jejich svobodného projevu (Zieleniecová, 2012). K podobným negativním výkladům autority došlo jejím neoprávněným ztotožněním s mocí a redukcí moci na násilí a potlačení (Vališová, Kasíková, 2007).

Bochenski (1974) pokládá autoritu za vztah tří členů – držitele autority, jejího subjektu a náležité oblasti. Podobného výkladu se drží Vališová (2007), která ji též pojímá ve trojí rovině. Vidí ji jako:

- všeobecně uznávanou vážnost, vliv, moc
- obecně uznávaného odborníka, vlivného činitele
- ve smyslu úřadu (věda, právo, zákon, stát)

Bochenski (1974) dále zdůrazňuje, že člověk nemůže být autoritou pro sebe, ale že dva lidé mohou být ve stejný čas autoritou pro sebe navzájem v rozdílných oblastech. V rámci sociálních interakcí tak spoluvytváříme vztahy založené na vzájemné autoritě, což můžeme pozorovat mimo jiné právě v prostředí edukační reality.

## 1.2 Autorita učitele

Autoritu učitele, jakožto jednu z hlavních kvalit každého učitele, ovlivňuje řada činitelů. Mezi ně patří jeho osobnostní kvality, jeho odborná i pedagogická kvalifikace a kompetentnost k učení nebo uplatnění sociální role a pravomocí z nich plynoucích. Zmiňovaná osobnost učitele má přímou souvislost s užívanými postupy, vlastnostmi a prvky, které se opakovaně vyskytují v jeho výuce. Můžeme říci, že každý učitel je specifický v tom, jakým způsobem v rámci výuky interaguje s osazenstvem třídy. I interakční styl učitele tak hraje nezastupitelnou roli při utváření autority učitele (Šikulová a spol., in Vališová, 2012).

Autorita učitele si prošla za poslední desetiletí řadou proměn, a to díky vlivu změn a trendů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Finské studie dokázaly, že jeden z hlavních problémů dneška je porozumět její podstatě a jejímu dosahu v běžné výuce. S přílivem množství anti-autoritativních stylů výchovy a vzdělávání se boří některá zavedená pravidla a po staletí udržovaná pevná hranice mezi učitelem a žákem začíná pomalu mizet. Důsledkem toho se stalo, že mnoho učitelů si v současné době nedokáže udržet konsistentní autoritu (Tirri, 2000). Abychom dokázali přijít na to, jak si u žáků autoritu vybudovat, je třeba brát v potaz právě jejich interpretaci a přístup k celému konceptu.

### 1.2.1 Autorita učitele pohledem žáka

Jednou z klíčových otázek pro naši práci se stává, jak vidí autoritu učitele samotní žáci, respektive co si pod ní představují a jakou roli pro ně v rámci výchovně-vzdělávacího procesu hraje. Z výzkumu J. Dobala (1998-99) vyplývá, že studenti gymnázií si autoritu učitele vykládají jako nadřazenost určité osoby a její vliv na životy jiných. Zajímavý je jistě fakt, že

ji vnímají jako určitou vlastnost, kterou tato osoba buď disponuje anebo ne. Obecně žáci vidí autoritu učitele jako „jednání a chování učitele při řízení vyučování“ (Šikulová a spol., in Vališová, 2012, s. 86).

Z výzkumu dále vyplynulo, že studenti přikládají autoritě učitele skutečně velký význam a pokládají ji za důležitou, až nezbytnou pro samotnou existenci školy. Jejich pojetí autority se vždy váže na bezprostřední zkušenosti s konkrétními osobami z okolí - ze tří čtvrtin si totiž studenti autoritu pojí s určitou osobou, přičemž zhruba každý pátý uvádí konkrétního učitele. Vzhledem k tomu, že každý žák během svého života nasbírá odlišné zkušenosti s různými typy lidí, dochází zde tedy i k odlišnostem ve vymezení obsahu pojmu autorita (Dobal, 1998-99).

Vnímání a hodnocení autority učitele studenty je tak svou podstatou poměrně subjektivní záležitost. Je závislé na celé řadě okolností. Kromě zmíněných předchozích zkušeností na něj může mít dopad žákova osobnost, žebříček hodnot, atmosféra ve třídě, ale i celkové klima školy. Nejjednodušeji se studentům definuje učitelova autorita, pokud mohou srovnávat konkrétní učitele v konkrétních situacích (Dobal, 1998-99).

### 1.2.2 Autorita učitele z hlediska žáků II. stupně ZŠ

Respondenty našeho výzkumu se stali žáci II. stupně základní školy, kteří se v rámci ontogenetického vývoje nacházejí v období puberty. To je z hlediska uznávání autority poměrně komplikované. Toto období je obecně pojímáno za etapu, v níž dochází k pohrdání autoritami. Autorita zde dostává novou kvalitativní dimenzi, v rámci níž si žáci sami určují, kdo se pro ně autoritou stane a kdo ne. Není pro ně již samozřejmé, že to bude rodič či pedagog, jak tomu bylo doposud. Do popředí se mohou dostat symboličtí partneři, jako ideální bytosti či postavy z médií. Možnost vlastní volby je dána přibývajícím odpovědností, povinnostmi v sociální rovině, a s tím spojeným nastupujícím kritickým myšlením, které jim dává možnost vlastního názoru a volby. Člověk, který má u dětí v tomto období šanci získat přívěs autority, musí být osoba, která se zajímá o svět mladých, jejich zájmy, problémy a radosti. Úkolem učitele je proto v tomto období více než jindy využití empatie ve výchovně-vzdělávacím procesu (Vališová, Kasíková, 2007).

### 1.2.3 Ideální autorita

Ideální autoritou, potažmo definováním ideálního učitele z pohledu žáků, se ve své studii z devadesátých let zabýval Jakub Dobal (1998-99), který se zaměřil na studenty gymnázií. Při tvorbě prototypu pedagoga s autoritou studenti kladli důraz na jeho chování, vystupování

a sebe prezentaci, čili autoritu osobní. Formální autorita v jejich výčtu vlastností ustupuje do pozadí. Ideální model učitele s autoritou odkazuje na osobu s přehledem, znalostmi a odborností nad rámec obsahu vyučovaného předmětu, přičemž dané obsahy jsou žákům předkládány srozumitelně a zajímavou formou přístupnou všem. Mezi jeho přednosti dále patří férovost, sociální vyzrálost, otevřenost diskuzi, rozhodnost, vyrovnanost nebo laskavost. Měl by vyzařovat určitou vnitřní sílu, chovat se přirozeně, lidsky a zároveň by měl mít smysl pro humor. Měl by projevovat náklonnost a přátelskost vůči svým žákům za předpokladu zachování si určitého odstupu.

Zmíněný model je nicméně definován velmi obecně, což mimo jiné znamená, že dané charakteristiky jsou závislé na kontextu. Učitel zároveň nemusí disponovat všemi uvedenými charakteristikami zároveň, přestože se jedná o poměrně komplexní profilaci. Důležitý je poměr a kombinace vlastností, přičemž žáci jsou mnohdy ochotni některé nedostatky učiteli odpustit v případě, že si je učitel uvědomuje a jiné kladné vlastnosti jsou dostatečně silné. Dokáže-li učitel vzbudit v žákovi zájem o daný předmět, je mu žák ochoten prominout i projevy přísnosti a chová k němu i přes to přirozenou autoritu. Naopak učitelé, kteří například nejsou ochotni o věcech diskutovat, budou mít u žáků velmi slabou autoritu.

Zajímavá je skutečnost, že být studentům sympatický jako člověk je pro učitele výhodou i na poli pedagogického úspěchu. Žáci totiž považují učitele s autoritou za ty, kteří je jednoznačně naučí nejvíc, přičemž nezáleží na množství faktů, které se dozvědí, nýbrž i na rozvoji myšlení a poznatky do života. Učitelé, kteří mají ve svých hodinách zmatek, nemají žádné nároky nebo například neumí udržet pozornost studentů, tímto ztrácí svoji autoritu, a i přes velké množství faktů, které studentům poskytují, jsou považováni za ty, kdo je naučí málo (Dobal, 1998-99).

Benová se ve svém výzkumu zaměřila na vlastnosti, jež po svých učitelích požadují žáci základních škol. I ti ve svém výčtu zmínili smysl pro humor a přátelskost. Velmi jim záleží i na spravedlnosti nebo poskytování volnosti, ale zároveň také důslednosti a dovednosti udržet ve třídě pořádek. Učitel by podle nich měl být milý, trpělivý a chápající. Neměl by používat sarkasmus, být příliš dominantní, mít oblíbence či žáky nepřiměřeně trestat. Zajímavé je, že svou roli zde hraje i vzhled a fyzické vlastnosti učitele, jakými jsou způsob oblékání, chůze a mládí, a to především u žákyň. Chlapci oceňují spíše inteligenci, odbornost nebo vyjadřovací a komunikační schopnosti (Holeček, 2014).

Výzkumy Langové a kol. přišly s poznatkem, že k pozitivnímu a bezkonfliktnímu ladění pedagogických situací, které navíc stimulují vývoj žáků, přispívá učitelova:

- vřelost
- integrita osobnosti (emocionální stabilita, sebedůvěra a racionální přístup)
- dynamika osobnosti (schopnost přizpůsobovat se změnám)
- přiměřený stupeň dominance

Učitelé, kteří jsou více integrovaní a dynamičtí, mají s žáky méně konfliktů a jsou i tolerantnější v klasifikaci. Emocionálně labilní učitelé jsou naopak přísnější v klasifikaci, čímž u žáků oslabují jejich víru v úspěch (Langová a kol., 1992).

Dalším ze zajímavých poznatků tohoto výzkumu bylo, že žáci základních škol mají vyšší potřebu být učitelem vedeni, a proto vyžadují jasně zformulované požadavky na práci v hodině, na chování i na hodnocení. Ti učitelé, kteří toho nejsou schopni, mají zpravidla nízkou autoritu. Nízkou ji mají i ti, kteří si neumí ve třídě sjednat kázeň nebo jsou nerozhodní.

Holeček se ve svých výzkumech, probíhajících v letech 1991–2013, zaměřil na definování vlastností úspěšného učitele. V průběhu zhruba dvaceti let tak lze pozorovat posuny preferencí žáků tehdejších po ty současné. Zatímco v devadesátých letech si žáci cenili hlavně učitelovy důslednosti, přátelskosti a přiměřené náročnosti vykládané látky, v současné době pozitivně hodnotí, pokud je učitel rozhodný a řeší konfliktní situace s přehledem. Z didaktického hlediska by měl být učitelův výklad dle Holečkových výzkumů jasný, přesvědčivý a srozumitelný. Učitel by toho měl hodně naučit a využívat ve výkladu i prostředky neverbální komunikace, aby žáky dokázal zaujmout. Důležité žákům přijde i udržení dobré kázně, klidu a pořádku, které nicméně v průběhu let oslabilo na významu vzhledem k současným trendům zavedení demokratických přístupů a volnosti ve výuce. V oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik vyhrála radost z úspěchů žáků, oslovování křestním jménem a vytváření příjemné atmosféry. Žáci mají rádi, když je učitel nepoučuje, ale pokud o to mají sami zájem, poradí. Oceňují, když si na ně učitel dokáže udělat čas, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy a často se v hodině usmívá.

Daný výzkum přinesl i poznatky týkající se začínajícího učitele do pěti let výkonu profese. V oblasti didaktických schopností si žáci cenili dobré připravenosti na hodinu, ať už odborné, či metodické. V oblasti pedagogicko-psychologických charakteristik však poukázali na problém nespravedlivého hodnocení, nedostatek taktu, neschopnost přiznat chybu či řešit konfliktní situace (Holeček, 2014).

Úspěšný učitel ale musí být především spokojený a psychicky zdravý. Úspěšnost učitele občas způsobuje, že je na něj vyvíjen jistý tlak způsobený vysokou angažovaností a obavami z nástupu neúspěchu. Toto vnitřní napětí se objevuje u úspěšných učitelů, nikoli u méně úspěšných, kteří bývají zpravidla vyrovnanější (Průcha, 2002).

### 1.3 Druhy autority

Rozdělit a rozlišit některé druhy autority není jednoduchou záležitostí, a to především z důvodu existence problémů ve stanovení platných kritérií členění a překrývání se některých kategorií. Přesto si ukážeme některé druhy autority, které uvádějí autoři, jež se zabývají danou problematikou.

Vališová (2007) zavádí kritérium genetické, podle něhož můžeme obecně rozlišovat autoritu přirozenou a získanou.

**Přirozená autorita** vychází ze spontánních osobnostních rysů jedince (rolí zde hraje i temperament) nebo jeho profesních dovedností.

**Získaná autorita** staví na autoritě přirozené a kultivuje ji. Podílí se na ní výchova nebo individuální úsilí jedince vedoucí k danému cíli. Člověk ji získává až v průběhu života.

Dále můžeme rozlišovat autoritu na základě důsledků v chování sociálního okolí – skutečnou a zdánlivou, které se pokusíme aplikovat na osobu učitele.

**Skutečná autorita** u učitele spočívá v tom, že žáci respektují stanovenou strategii a jsou ochotni respektovat jeho pokyny.

**Zdánlivá autorita** se značí neochotou žáků ke spolupráci, přestože učitel obecně disponuje symboly uznání a je nositelem autority. Panuje zde pocit nedůvěry a nedostatek opory ze strany žáků. Žáci nejsou ochotni brát učitele jako autoritu, ačkoli ho k tomu jeho profese předurčuje.

V neposlední řadě nám Vališová (2007) představuje dělení autority z hlediska sociální prestiže:

**Formální autorita** je autoritou vyplývající z postavení v hierarchii konkrétní instituce bez ohledu na daného jedince a jeho osobnostní dispozice. Jednoduše záleží na tom, jak vysokou pozici člověk v rámci své práce vykonává.

**Neformální autorita** naopak pramení z lidských a odborných charakteristik daného jedince, který má na okolí přirozený vliv bez ohledu na své postavení.



Všechny zmíněné druhy autority mohou existovat samostatně. Někteří jedinci pro nás znamenají autoritu formální, jiní spíše neformální. Vhodná je však vždy kombinace všech, kterou můžeme označit za autoritu **globální** (Vališová, 2007).

Tirri (2000) se zaměřuje na osobnost učitele a uvádí dělení autority na základě kvalit, které učitel pro svou profesi potřebuje – epistemickou a deontickou:

**Epistemická autorita** je založena na erudovanosti učitele v oboru, který vyučuje. Učitel by se měl s přehledem orientovat v dané problematice a zároveň mít všechny potřebné pedagogické znalosti pro výuku.

**Deontická autorita** je autoritou, která se zakládá na pravidlech, nařízeních a příkazech. Udává ji schopnost učitele řídit situaci ve třídě a nastolit si pořádek.

I tyto dva typy autority jsou na sobě nezávislé, což znamená, že nemusí jít nutně ruku v ruce. Často se stává, že lidé přisuzují člověku s deontickou autoritou i autoritu epistemickou. To však nebývá vždy samozřejmostí (Tirri, 2000).

Učitelé nicméně potřebují v zájmu správného vykonávání své profese disponovat oběma typy autority. To znamená, že v oblasti vzdělávání existuje mezi těmito typy autority velmi úzké spojení. Legitimita deontické autority musí být alespoň zčásti založena na učitelových odborných znalostech (Neiman, 1986).

Další možné dělení vyplývá z již zmíněného výzkumu J. Dobala. Je založeno na způsobu nabytí vlivu a zvolených prostředků k jeho uplatňování. Na rozdíl od předchozího, zde učitel inklinuje k jednomu z typů:

**Kladná autorita** je autorita, jíž disponuje osoba, která dokáže respektovat studentovu osobnost a záleží jí na nadchnutí svých studentů pro danou činnost. Pro nabytí autority nepoužívá manipulativní techniky ani metody založené na násilí či udílení trestů. Jedná se o učitele, kterému žáci důvěřují a respektují jeho osobu i názory.

**Despotická autorita** odkazuje na moc delegovanou shora. Studenti si v souvislosti s pojmem autorita vybaví vojnu, moc, manipulaci a oddanou poslušnost založenou na sankcionování nekázně. Vzniká zde nebezpečí vyplývající ze zneužití této moci. Tato představa o autoritě převažuje především u žáků mladších, tedy zhruba na úrovni 1. ročníku čtyřletých gymnázií (Dobal, 1998-99).

## 2 Interpersonální chování učitele

Interpersonální chování učitele a z něho plynoucí interakční styl je jedním z determinantů, který může při bližším zkoumání odhalit základy budování autority učitele. Následující kapitola diplomové práce se proto bude věnovat pojmu *interpersonální chování učitele*, přičemž na jejím začátku se nejprve seznámíme s jeho možnými definicemi. Představíme si model, který vymezuje učitelův interakční styl, a uvedeme a popíšeme konkrétní způsob, jakým jej lze v praxi zjišťovat. V návaznosti na interpretaci proměnných z tohoto modelu se dále pokusíme najít průnik těch vlastností učitele, které nám pomohou sestavit model ideálního učitele. Poslední podkapitola textu je pak věnována vztahu učitele s žákem, který má v autoritě učitele klíčovou roli a je výsledkem společné interakce ovlivněné právě interpersonálním stylem učitele.

### 2.1 Definice pojmů

Každý učitel je specifický ve svých způsobech interakce v určitých situacích či interakčních epizodách. Variabilitu mezi těmito způsoby chování označujeme jako interpersonální chování ve výukové interakci. Lze ho definovat jako „soubor registrovatelných, verbálně i nonverbálně vyjádřených, vědomě i nevědomě motivovaných projevů člověka vůči reálně existujícímu, či ideálnímu subjektu“ (Mlčák, 1996, s. 152). Jiná definice ho označuje za „chování, jež je pozorovatelné, vědomě či symbolicky ve vztahu k jinému reálnému, modálnímu či představovanému jedinci“ (Kožený, Ganický, 1978, s. 1). Za jeho primární funkci v pedagogickém prostředí lze považovat dosahování požadovaných pedagogických cílů, standardů či norem. Na pojem interpersonální chování učitele významově navazuje termín interakční styl učitele.

**Interakční styl učitele** je relativně trvalá charakteristika učitele v různých situacích ze školního prostředí, která vystihuje jeho zvláštnosti a reprezentuje ho. Zajímá se o vztahy mezi výukovou komunikací a interakcí a osobnostními charakteristikami učitele. Jedná se o typickou, nikoli jednorázovou, formu chování. Stabilita interakčního stylu umožňuje žákům předvídat učitelovo chování, připravit se na něj, případně jej u učitele vyvolat (Mareš, Gavora, 2004). I přes svoji konzistentnost však učitelův interakční styl prochází určitým vývojem. Zahraniční výzkumy potvrdily, že interakční styl začínajícího učitele se v prvních 6-10 letech výkonu profese mění a ustaluje se. Poté už nabývá své trvalé podoby (Gavora, Mareš, den Brok, 2003). Interakční styl je v současné době ohniskem zájmu mnoha výzkumných šetření.

Mimo jiné je využíván při zjišťování autority učitele, jakožto jeden z výchozích prostředků pro její budování a následné uplatňování (Šaroch, 2015).

## 2.2 Model interpersonálního chování

Interakce mezi učitelem a žáky je prostředkem k úspěšné realizaci učitelovy sociální role. Tu si vyučující upevňuje zpravidla prostřednictvím svých osobitých forem interpersonálního chování.

Vymezení učitelova interpersonálního stylu je možné na základě dvoudimenzionálního modelu vytvořeného americkým klinickým psychologem T. Learym. Jeho verze však nebyla určena přímo pro pedagogickou praxi. Leary byl psychoterapeut a pro účely zjišťování osobnostních zvláštností svých pacientů se rozhodl diagnostikovat jejich osobnost na základě interakcí těchto pacientů s ostatními lidmi (Mareš, Gavora, 2004). Vycházel z přesvědčení, že způsob lidské komunikace je závislý na osobnosti člověka. Lidé si vždy vybírají způsob sebeprojevu, který je jim nejbližší a který zpravidla odpovídá jejich sebeúctě (Gál, 1996). Hlavním cílem osobnosti jedince je v tomto ohledu dosáhnout redukce úzkosti, respektive vyhnout se situacím, které mají vliv na její zvýšení, a naopak posílit svoji self-esteem<sup>1</sup>. Dochází tak k upevňování takových vzorců chování, které byly v minulosti shledány za úspěšné a člověk při nich dosáhnul optimální úrovně sebeúcty. Vzorce chování se stávají stabilními a proměňují se v charakteristiky dané osobnosti. Ve finále tak můžeme říci, že osobnost je tvořena v průběhu života a na základě interpersonálních vztahů (Lukas, 2005).

Základ teorie Learyho modelu tvoří dva hlavní znaky: **komplementarita** (doplňkovost jednotlivých charakteristik jedince a reakcí, které vyvolávají u druhého člověka) a **symetrie** (souladnost jednotlivých charakteristik jedince a reakcí, které vyvolávají u druhého člověka – shoda či opačnost) (Mareš, Gavora, 2004). Oba termíny jsou založeny na očekávaných reakcích jedinců na dané typy interpersonálního chování. Komplementarita je Wubbelsem a spol. spojována spíše s dimenzí afiliace a poukazuje na vztah podobnosti mezi chováním a reakcí na něj – chová-li se jedinec přátelsky, reakce druhého člověka bude též přátelská, zloba bude oplácena zlobou. V opozici k tomuto stojí symetrie, která se váže k dimenzi kontroly, a naopak poukazuje na možnost dominantního chování následovaného submisivní reakcí – například nemluvnost jako následek přílišné výřečnosti druhého (Wubbels et al., 2012).

---

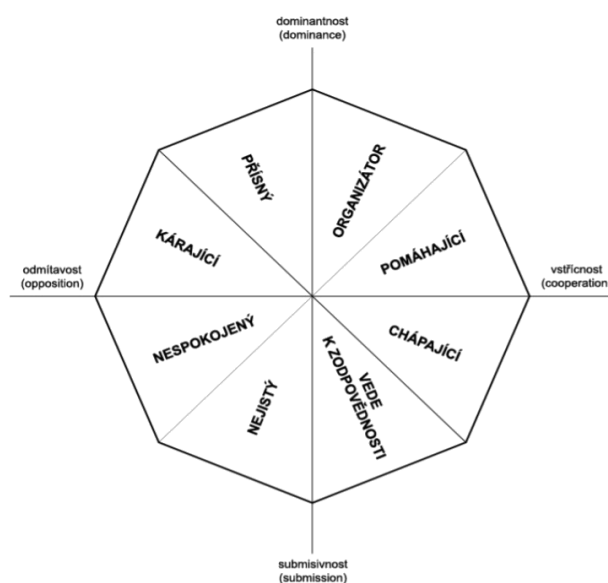
<sup>1</sup> sebeúcta, hrdost

Transformací Learyho modelu pro účely oblasti výchovy a vzdělávání se zabývali holandští badatelé na Univerzitě v Utrechtu - Wubbels, Brekelmansová, Créton, Hooymayers a další. Jejich práce se započaly v 70. letech dvacátého století.

Daný model je bipolární. Hovořit můžeme o ose vertikální a ose horizontální, které zároveň označujeme jako dimenze (Mareš, Gavora, 2004). Vertikální osa bývá zvana osou kontroly, přičemž její krajní hodnoty tvoří dvojice pojmů *dominantnost* – *submisivnost* a vyjadřuje míru učitelova vlivu ve vztahu k žákům. Jedná se o dimenzi poukazující na učitelovu tendenci ovládat žáky, nebo se jim podřizovat. Horizontální linie zvaná afiliace nabízí hodnoty na ose *odmítavost* – *vstřícnost* a vymezuje způsob, jakým učitel jedná s žáky. Zda jedná přátelsky či s nedůvěrou. Poukazuje na otevřenost vztahu, který učitel s žáky buduje (Kocourek, 1996).

Zmíněné české ekvivalenty termínů pro označení extrémních hodnot na obou liniích byly Marešem a Gavorou dosazeny místo původního doslovného překladu, který přesně nevystihoval danou podstatu termínů.

Kruhové kontinuum, jež z daného modelu vychází, skýtá ve své zrevidované verzi osm sektorů, jež odkazují na osm typů sociálního chování učitele. Osm základních diagnostických typů Leary vytvořil na základě zaznamenaných rozhovorů klinických psychologů s jejich klienty. Tyto výpovědi poté zakódoval do celkem šestnácti kategorií, jež později v zájmu srozumitelnější interpretace spolu s kolegy zobecnil na osm typů chování. Ty byly dále modifikovány pro účely školního prostředí (Mareš, Gavora, 2004).



Obrázek č. 1 - Rozložení osmissektorového grafu – klasifikační systém modifikovaný pro školní prostředí (Lukas, 2005)

Do každého z osmi sektorů je po testu zaznamenáváno skóre v dané oblasti. V jaké míře či intenzitě se specifická vlastnost projevuje v učitelově chování, zobrazuje vzdálenost ukazatele od středu kruhu směrem k jeho okraji. Struktura kruhového modelu je založena na obsahové příbuznosti sousedících sektorů podložené pozitivní statistickou korelací, přičemž u sektorů protilehlých pozorujeme korelaci nulovou, negativní.

## 2.2.1 Dotazník pro zjišťování interakčního stylu učitele

Metodou, jež interpersonální chování učitele zjišťuje, je dotazník QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*), který byl u nás pod názvem *Dotazník interpersonální diagnózy* (ICI) poprvé aplikován v roce 1976 Koženým a Ganickým. Nahradil Learyho *Dotazník interpersonální diagnózy* (*Interpersonal Check List – ICL*), který nebyl pro užití v pedagogickém prostředí vhodný. Důvodem byla především formulace některých položek původního dotazníku, u nichž by žáci měli problémy s porozuměním. Zároveň zde byla pouze možnost volby odpovědi *ano* či *ne*, což by se mohlo stát pro žáky těžko uchopitelné (Lukas, 2005). Dotazník QTI sestává z tvrzení, jimž respondent uděluje číselné hodnoty, které volí na příslušící hodnotové škále na základě míry svého souhlasu s daným tvrzením. Tradičně škála nabývá hodnoty od 0 do 4, přičemž nulové označení symbolizuje nepřítomnost daného chování a hodnota nejvyšší pak signalizuje, že je u učitele přítomno vždy (Lukas, 2005). Počet hodnot na škále je možné dále upravovat podle věkového zařazení žákovské skupiny, již je dotazník předkládán. Žáci prvního stupně základní školy mají zpravidla k dispozici škálu v menším rozsahu. Tvrzení jsou pak seskupena do osmi částí na základě sektorů, přičemž v každém z nich najdeme průměrně osm tvrzení, a to většinou v závislosti na jazykové verzi dotazníku. (Mareš, Gavora, 2004).

## 2.2.2 Interpretace proměnných z modelu učitelova interpersonálního chování

V následující tabulce je zaznamenáno osm základních interpersonálních stylů učitele odpovídajících modifikaci modelu Learyho s uvedením bližší charakteristiky učitele, jakožto ideálního představitele jednotlivých stylů. Ve sloupci pro označení proměnných jsou dále uvedeny zkratky odkazující na dimenze, do nichž daná označení spadají, přičemž první z uvedených má vždy vyšší váhu.

Proměnná	Označení proměnné	Charakteristika proměnné	
		(Mareš, Gavora, 2004)	(Gál, 1996)
1	<b>organizátor</b> (DV) <i>leadership</i>	vede; organizuje; zadává úkoly; určuje postupy; stanovuje podobu situací; vysvětluje; usměrňuje; upozorňuje na dění;	všímá si, co se děje ve třídě; ovlivňuje procesy
2	<b>pomáhající</b> (VD) <i>helping friendly</i>	projevuje zájem; pomáhá; připojuje se k dění; je přátelský, ohleduplný, taktní; dokáže žertovat;	asistuje; inspiruje ke spolupráci; důvěřuje
3	<b>chápatící</b> (VS) <i>understanding</i>	projevuje empatii; naslouchá; dává najevo důvěru; projevuje pochopení, trpělivost; přijímá omluvy; urovnává spory; je otevřený	spojuje různost v jednotu
4	<b>vede k zodpovědnosti</b> (SV) <i>responsibility/freedom</i>	dává volnost, svobodu spolu se zodpovědností, prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje; respektuje nápady a připomínky žáků	zlepšuje, uklidňuje
5	<b>nejistý</b> (SO) <i>uncertain</i>	nezasahuje do dění; připouští svoji chybu; drží se stranou	je překvapený, když se mylí; brání se; čeká, jak se věci vyvinou; nepodává jisté odpovědi
6	<b>nespokojený</b> (OS) <i>dissatisfied</i>	vyžaduje klid; často čeká na ticho; je zamračený; tváří se mrzutě; dává najevo nespokojenost; je nevrlý; vyptává se, kritizuje; zvažuje důvody	
7	<b>kárající</b> (OD) <i>admonishing</i>	bývá podrážděný, rozzlobený, vzteklý; rád zakazuje, kárá, trestá, upozorňuje na nedostatky; umí si žáky „podat“;	provokuje; bývá sarkastický

8	<b>přísný (DO)</b> strict	kontroluje, přezkuvá, hodnotí, známkuje; udržuje klid v hodině a umí si vynutit ticho; vyžaduje plnění pravidel a předpisů; drží žáky zkrátka;	bývá úzkostlivý; stále rozhoduje
---	------------------------------	--	----------------------------------

Tabulka č. 1 – Charakteristika proměnných z modelu učitelova interpersonálního chování  
(Mareš, Gavora 2004 & Gál, 1996)

Vysvětlivky:

DV – dominantní a vstřícný

VD – vstřícný a dominantní

VS – vstřícný a submisivní

SV – submisivní a vstřícný

SO – submisivní a odmítavý

OS – odmítavý a submisivní

OD – odmítavý a dominantní

DO – dominantní a odmítavý

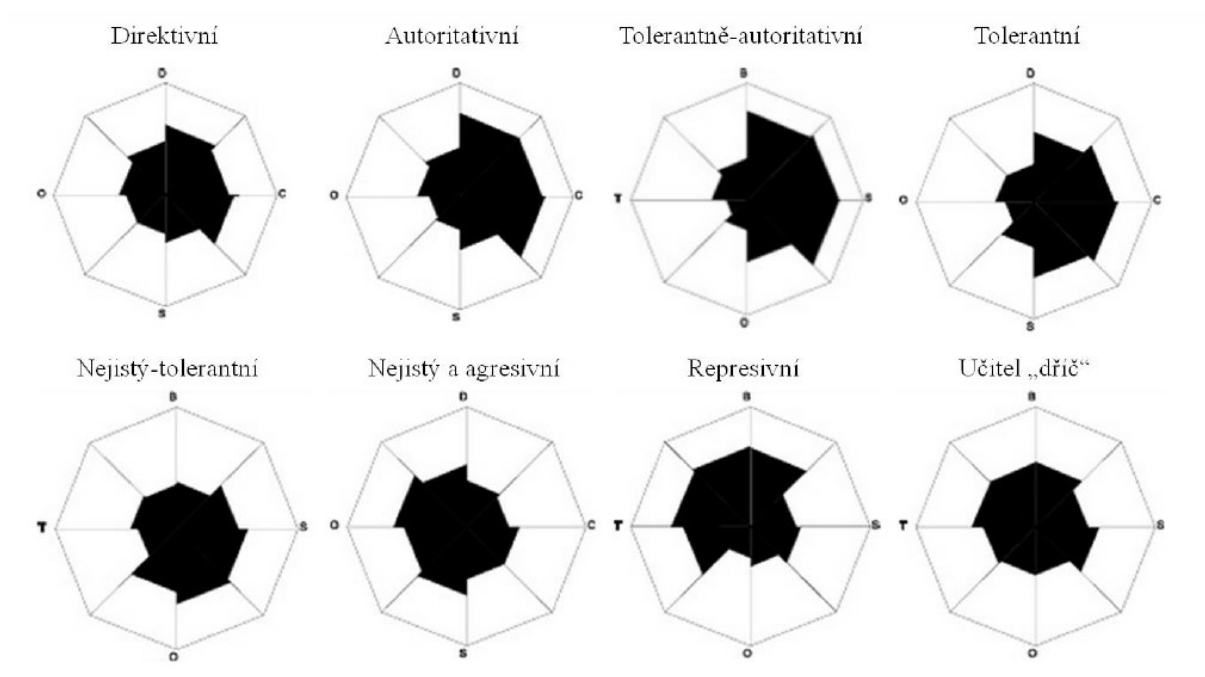
(Mareš, Gavora, 2004) & (Gál, 1996)

Sektor *vede k zodpovědnosti* jsme se pro naše účely dále rozhodli přejmenovat na sektor *demokratický*, a to na základě Šarochovy úpravy. Tomuto názvu lépe odpovídají upravené relevantní položky u verze dotazníku, kterou jsme použili pro naše šetření. Lépe mu odpovídá i protilehlost sektoru *přísný* (Šaroach, 2015).

### 2.2.3 Typologie způsobů učitelské komunikace

Skupina holandských výzkumníků v čele s Wubbelsem se pokusila na základě vnímání učitele žáky vytvořit typologii způsobu učitelské komunikace. Výběr respondentů závisel na volbě učitelů do něj zapojených. Ti měli za úkol vybrat svoje nejlepší a nejhorší třídy. Výsledná data pak determinovala typologii osobnosti učitele sestávající se z 8 typů, které odpovídají jednotlivým rozložením hodnot zakreslených do interakčního modelu učitele. Přehledně je vidíme zakresleny v obrázku od Brekelmase a kolektivu. Výšece jednotlivých typů z tohoto obrázku jsme se rozhodli v průběhu výzkumné části naší práce využívat pro účely jejich

porovnání s výslednými grafy našich respondentů. Nebudeme u nich tudíž opakovaně uvádět zdroj.



Obrázek č. 2 - Osm typických vzorů interpersonálních vztahů (Brekelmans a kol., 2002, s. 77)

### 1) Direktivní typ

- ve třídě působí dominantně, je zaujatý svojí prací, výkonný, orientovaný na úkol, práci v hodinách má efektivně a dobře zorganizovanou (z krátkodobého i dlouhodobého hlediska), k žákům je přátelský a chápající, dokáže přijmout jejich názory a obvykle i udržet jejich pozornost, požaduje po nich výkonnost, nemá v oblibě, když žáci vyrušují nebo nedávají pozor, občas se umí rozčílit, čímž ještě vzrostou požadavky na výkonnost žáků, problémové žáky vyvolává

### 2) Autoritativní typ

- rámcově odpovídá demokratickému stylu vedení, jeho hodiny jsou strukturované a pečlivě plánované, repertoár technik je širší, pravidla ve třídě jsou jasně zavedena a role pevně stanoveny, učitel je též orientovaný na úkol, k žákům je však tento typ laskavější, čímž vytváří pozitivní klima a dokáže je dohnat k lepšímu výkonu než direktivita předchozího typu, projevuje osobní zájem a bere ohledy na potřeby žáků, žáky bývá označován za dobrého učitele



### 3) Tolerantně autoritativní typ

- využívá rozmanité přístupy, které u žáků podporují svobodu a odpovědnost a na něž žáci dobře reagují, preferuje práci ve skupině, jeho hodiny jsou zábavné a žáci je rádi navštěvují, navazuje s nimi bližší vztah než předchozí autoritativní typ a díky této přátelské atmosféře nemusí výrazně prosazovat svoji pozici, toleruje menší vyrušování a svoje soustředění zaměřuje spíše na výuku, vytyčených cílů dosahuje bez větších problémů a ve spolupráci se žáky

### 4) Tolerantní typ

- má velmi osobitý způsob výuky, který je zapříčiněn velkou osobní zaujatostí pro daný obor, ve třídě je pod jeho vedením přívětivá a přátelská atmosféra plná podpory, žáci mají hodně svobody a reálný vliv na způsob a obsah výuky, a proto mají jeho hodiny rádi, tento styl vedení však může vést i k dezorganizaci, protože hodiny tohoto učitele nejsou pečlivě připraveny, nejsou zde očekávání v oblasti úkolové, žáci tudíž nevědí, jak se na hodiny připravovat, nejsou zde ani žádná velká omezení pro studenty, učitel je více orientovaný na vztah s žáky a zajímá ho proto i jejich osobní život

### 5) (Nejistý) tolerantní typ

- jeho výuce chybí jasná struktura, obsah často není kompletní a chybí mu návaznost, vedení třídy je slabé (nejvíce se blíží stylu laissez – faire), k žákům je velmi vstřícný a snaží se jim pomáhat, oplývá vysokou mírou tolerance, která má však za výsledek přehlížení špatného chování žáků, učitel sám neví, co konkrétně ve třídě probíhá, žáci si mohou dělat, co chtějí včetně vyrušování, záměrného zdržování výuky či bavení se na účet učitele, jeho chování je nečitelné a žáci často nevědí, co od něj čekat – ve snaze zavést čas od času pořádek někdy reaguje prudce, úspěšnost žáků je vzhledem k minimálním požadavkům krátkodobého charakteru nízká.

### 6) (Nejistý) agresivní typ

- nedokáže toho příliš naučit, protože ztrácí většinu času z výuky v neustálém kulminujícím konfliktu s žáky, učitel a žák se stávají soupeři, protože učitel žáky trestá a ti o to více provokují a zlobí, klima ve třídě není příznivé, svou autoritu tento učitel neumí jistě prosadit, což kompenzuje prudkými reakcemi a agresivním stylem komunikace, který mnohdy vyústí až v křik, jeho chování je nevyzpytatelné a nevyvážené (nejsou vymezeny komunikační vzorce ve třídě), své žáky učitel nemá rád a ani je příliš nechápe

### 7) Represivní typ

- stylem vedení se nejvíce blíží autoritářství, jeho hodiny jsou strukturovány, ale ne moc dobře organizovány, je orientovaný na výkon, kterého však jeho žáci dosahují poměrně obtížně, jelikož jim neposkytuje potřebnou pomoc a podporu, vyžaduje od žáků, aby byli extrémně poslušní a striktně dodržovali pravidla, na drobná porušení reaguje přehnaně a může být i sarkastický, často trestá špatnými známkami, občas nevystupuje v roli učitele, ale spíše v roli dozorce, třídní klima není příliš radostné, žáci mají z učitele strach a bývají úzkostní, jejich názory nejsou vítány, mají v klidu sedět a nevyrušovat

### 8) „Drilátorský typ“ („Učitel dřič“ dle Brekelmanse a kol.)

- v hodinách se drží zavedených postupů s převládajícím jednosměrným tokem komunikace, novým metodám zahrnujícím zapojení žáků se vyhýbá, bývá úspěšný v řízení třídy, nicméně na to vynakládá nepřiměřenou sílu, občas působí vyčerpaně nebo na pokraji vyhoření, žáci jsou pozorní, pokud je aktivně motivuje, nemá k nim příliš blízko, přednějším je pro něj udržení kázně, klima třídy je bez nadšení, nevykazuje známky soutěžení ani podpory, tento typ učitele se nachází mezi nejistým tolerantním a nejistým agresivním typem, s kterými má společnou neutuchající snahu o prosazení své autority

(Lukas, 2011)

## 2.3 Ideální chování učitele

Podíváme-li se na vizuální podobu modelu interpersonálního chování, může nás napadnout, že některá z uvedených kompetencí by se přirozeně mohla zdát lepší než jiná. Je však důležité si uvědomit, že model nemá normativní charakter, nýbrž pouze vědecký – snaží se o popis a analýzu. Neříká nám tedy, jak se má učitel chovat a ani jeden z osmi typů chování tudíž nelze označit za ideální nebo jediný správný (Mareš, Gavora, 2004). Kterýkoli z nich si učitel vybere, může být označen za akceptovatelný a v závislosti na situaci lze i o charakteristikách s obecně negativními konotacemi smýšlet jako o nejvhodnějších (Wubbels et al., 2012). Žádný učitel navíc nedisponuje pouze jedním typem chování a jeho styl komunikace odpovídá v rozličných měřácích všem osmi sektorům modelu (Mareš, Gavora, 2004).

Leary se přesto pokusil definovat ideální interpersonální chování, které má dle jeho názoru souvislost s osobností jedince. Uvedl, že by se mělo jednat o osobnost odpovědnou a protektivní. Kožený a Ganický se dále pokusili o rozvedení této charakteristiky a uvedli,

že je tím myšlena „rozumná, ohleduplná, zralá, samostatná a silná osoba, která vykazuje odpovědné chování“ (Kožený, Ganický, 1976 cit. podle Mlčák, 1996, s. 154).

Měla by projevovat snahu o blízkost s ostatními jedinci. Od těch mimo jiné očekává, že jimi bude percipována jako osoba zodpovědná a laskavá, vzbuzující pocit zralosti a rodičovské síly. Je však třeba mít na paměti, že veškeré formy přehnaného a nepřiměřeného vyhýbání se agresi a pasivitě a přejímání odpovědnosti (způsobené povětšinou dlouhodobou profesionální deformací) mohou mít spíše nežádoucí důsledky a způsobovat karikaturizaci normality (Mlčák, 1996).

Z výzkumu Mlčáka prováděného na středních odborných učilištích vyplynulo, že tito žáci v průměru preferují projektivní, afiliativní, dominantní a konformní typ učitele nad kritickým, agresivním či podrobným a příliš skromným chováním (Mlčák, 1996). Z dat výzkumu, který provedl Kocourek, dále vychází, že interakčně úspěšný učitel disponuje obzvláště smyslem pro spolupráci a přátelskost. Dané výsledky můžeme považovat za převládající názor vybrané části populace, s kterým lze souhlasit či mu oponovat. Ideál se liší od člověka k člověku. Jisté však je, že jakákoli stylizace do chování odpovídajícího protichůdnému pólu dimenze nemůže naplňovat požadavky ideálu. Ve své podstatě submisivní jedinec s konformním chováním nemá šanci dosáhnout požadovaného výsledku při plnění role trestající autority, a naopak věčně kritický a emocionálně chladný učitel nenaplní představy o empatickém a přátelském člověku s taktními postoji (Kocourek, 1996).

Nesoulad učitelova chování s žákovou představou o chování ideálního učitele může být častým zdrojem neshod těchto dvou stran (Mlčák, 1996). V případě žáků druhého stupně základní školy, kteří se stali subjekty našeho připravovaného výzkumu, je nutné brát v potaz i specifika této věkové kategorie. Ta mohou velmi výrazně ovlivnit nejen interakci mezi učitelem a žákem, ale zároveň i žákovo vnímání a chápání učitelova chování, což může mít dopad i na konečné výsledky při zjišťování interakčního stylu učitele.

Vztah učitele s žákem hraje znatelně velkou roli v míře jeho motivace a zapojení do procesu učení. Žákovo pozitivní vnímání svého vztahu s učitelem má kladný vliv na jeho kognitivní i afektivní výsledky stejně tak jako na jeho subjektivní pocit pohody při výuce (Kövero, 2014).

Efektivní učitelé mají se svými žáky obvykle nastavené blízké vztahy.

## 2.4 Vztah učitele a žáka

Pojem vztah lze definovat jako trvalé spojení dvou jedinců, charakteristické určitým stupněm kontinuity. Má svou historii a je založen na vzájemných interakcích napříč prostředími a aktivitami (Wubbels et al., 2012).

Kvalitní vztahy mezi učitelem a žákem se vyznačují svojí otevřeností a vřelostí. Obě strany by v nich měly být schopny empatie a vzájemného respektu. Jsou zde nastavena jasná pravidla. Na druhé straně v méně kvalitních vzájemných vztazích mezi učitelem a žáky panuje konflikt, je zde cítit odstup a nedostatek respektu (Claessens et al., 2016).

Mezi determinanty určující vztah učitele s žákem lze zařadit:

### a) Pedagogickou komunikaci

Pedagogickou komunikací se rozumí výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu (Nelešovská, 2005). Kromě realizace výchovy a vzdělávání plní ještě dvě základní funkce, a to je zprostředkování společné činnosti, a především vztahu mezi jejími účastníky (Gavora, 2005). Pro správný průběh komunikace ve školním prostředí je třeba určit si několik pravidel. Jednat se může o pravidla daná společností, školním řádem nebo pravidla jakožto výsledek střetu zájmů učitele s žákem. Jednat by se mělo o malý počet funkčních zásad zakládajících se na principu demokracie. Nazýváme je *demokratická komunikační pravidla* (Nelešovská, 2005).

Pedagogická komunikace je z velké části verbální, a proto v zájmu nastavení kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem je pro pedagoga nutné užívatí správné zvukové prostředky hlasu, jakými jsou jeho síla, výšky a barva. U neverbální komunikace jsou pak důležité pohledy očí, mimika (řeč obličeje), gestika (komunikace gesty), haptika (komunikace dotekem), kinezika (komunikace pohyby), proxemika (komunikace na základě vzdálenosti subjektů) a posturologie (využití fyzického postoje ke komunikaci) (Nelešovská, 2005).

### b) Motivace a hodnocení

Motivace v pedagogickém prostředí je velmi choulostivou záležitostí. Obecně je založena na potřebách člověka, především tedy na potřebách sociálního rázu. V této souvislosti můžeme hovořit o potřebě úspěchu, výkonu, poznání, seberealizace a zároveň také potřebě osobního vztahu, uznání druhých, úcty a sebeúcty (Čáp, Mareš, 2001). Zdrojem motivačních procesů u žáka je tudíž i interakce s učitelem. Ty spočívají především ve vzájemném očekávání a interakci vzájemného chování (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Významnou motivační

hodnotou je také hodnocení žáka, s kterým souvisí i odměny a tresty mající dopad na autoritu učitele (Čapek, 2008).

#### c) Klima třídy

Klima třídy lze definovat jako zvláštní charakteristiku třídního kolektivu, která vyjadřuje jeho dlouhodobé emocionální naladění, míru integrity, pohody a spolupráce a zahrnuje zobecněné postoje a vztahy mezi jeho jedinci (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Úkolem učitele je mimo jiné posilovat kladnou učební motivaci, aby u žáků docházelo k dosažení co nejlepších výsledků. Učitelova strategie řízení třídy se zakládá na podpoře spolupráce. Může ji realizovat prostřednictvím efektivní výuky, partnerské komunikace, sympatického přístupu, příznivého klimatu nebo stanovení smysluplných pravidel.

#### d) Asertivita učitele

Asertivní učitelé mají schopnost jednoznačně a srozumitelně definovat svá přání či pocity a dokáží svá slova podpořit i adekvátními činy (Tůmová, 2012). Pravidla metody asertivní kázně podle Lee a Marlene Canterových (1976) určují zásady společného soužití, které je třeba pro zachování asertivity učitele dodržovat. Patří mezi ně například trvání si na svém, přesné vymezení vyžadovaného a netolerovaného chování, vypracování disciplinárního plánu následků a plánu pro povzbuzování spolupracujícího chování, rozpoznání opodstatněnosti důvodů pro omlouvání chování, důslednost, citlivost nebo důraznost. Tato pravidla vycházejí ze zásady dodržování = odměna, nedodržování = sankce.

#### e) Vztah rodiny a školy

Na vztah učitele s žákem mohou mít vliv i normy a názory převládající v rodinném prostředí, z něhož dítě pochází. Pokud jsou výrazně odlišné od těch školních, dochází zde k tzv. názorovému a citovému konfliktu, a to především v rodinách z etnických menšin, v ekonomicky a sociálně slabších rodinách a rodinách agresivních či násilných. Tento konflikt není vyvolán dítětem samotným a pro školu je důležité umět ho rozeznat a zmírnit jeho dopady. Pro rodiče je důležité vážit svá slova o učitelích a nezmiňovat svou kritiku v přítomnosti dítěte. K rozvoji vzájemného vztahu rodiče a učitele mohou velmi výrazně napomoci rodičovské schůzky, případně jiný osobní kontakt, kde může dojít ke konfrontaci dvou pohledů (Tůmová, 2012).

Charakter vztahu učitele a žáka ale může záviset i na učitelově výkladu vztahů k jednotlivým žákům a jeho postoji k nim na základě jejich chování. V Silbermanově studii byly zkoumány

interakce učitelů k žákům rozřazených do skupin dle dosavadní oblíbenosti. Výzkum ukázal, že učitelé se chovali vřele ke studentům, s kterými měli blízký vztah a podporovali skupinu žáků, ke kterým měli starostlivý vztah. Velmi málo interagovali s žáky, k nimž pociťovali lhostejnost a měli tendenci vytvářet konflikty s žáky, ke kterým pociťovali odmítavost (Claessens et al., 2016).

Pozorujeme zde určitou tendenci k nálepkování, která může vzejít z předchozí zkušenosti v kontaktu s žákem, v horším případě může nastat na základě referencí získaných z okolí. Tím se ovšem narušuje jednotlý obraz učitelova interakčního stylu, který tak nabývá nejrozličnějších proporcí na základě vnímání žáků z jednotlivých skupin oblíbenosti. Může se tím pádem výrazně lišit u každého jednotlivého respondenta a průměrný graf, vycházející z odpovědí na dotazník QTI tudíž nemusí mít přesnou vypovídající hodnotu. Pohledy žáků se dále liší zpravidla dle věku žáků, jejich prospěchu, typu vyučovaného předmětu, etnicity žáků či učitele a v neposlední řadě dle délky učitelovy praxe (Köverová, 2014)

Liší se obvykle i pohledy žáků v kontraverzi s pohledem učitele. Většina učitelů má tendenci hodnotit své vlastní chování příznivěji, než jak jej vidí žáci (Köverová, 2014).

Vztah učitele a žáka může být také závislý na vývoji učitelovy kariérní dráhy. Na základě šetření Vlčkové, Bradové a Šalamounové (2014) bylo zjištěno, že s učiteli s kratší délkou praxe mají žáci II. stupně ZŠ zpravidla pozitivnější vztahy než s těmi, kteří již ve školství působí delší dobu. V tomto období se jim totiž učitelé snaží být spíše kritickými přáteli, kterým záleží na jejich vztahu se žáky a přejí si, aby si u nich získali oblibu a žáci je měli rádi (Šalamounová, 2014). Na tyto skutečnosti může mít vliv i menší věkový odstup, který začínající učitele zpravidla dělí od jejich žáků a který jim umožňuje lepší napojení na přání a zájmy druhého. Začínající učitelé zároveň mohou vidět v přátelském vztahu s žáky jistotu a podporu, která jim napomůže získat sebevědomí a nabýt dojmu, že svoji práci dělají dobře, což je v počátečním stádiu působení v roli učitele jistě důležité.

### 3 Začínající učitel

Poslední kapitola teoretické části má za cíl přiblížit čtenáři pojem začínající učitel. Z převážné části je tvořena podkapitolou týkající se problémů těchto učitelů, které vyvstaly na počátku jejich profesní kariéry, mají souvislosti s interakcí s žáky a kontaktem s nimi. Tato podkapitola byla zvolena z důvodu podpory výzkumné části, v které se budeme snažit o propojení získaných informací se specifiky plynoucími z pozice začínajícího učitele.

#### 3.1 Definice pojmu začínající učitel

Pojem učitel lze vyložit jako „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky“ vzdělávacího procesu. Pro výkon tohoto povolání je nezbytná pedagogická způsobilost (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

Začínajícího učitele lze definovat jako učitele, jež dosáhl požadovaného vysokoškolského vzdělání a získal tudíž pedagogickou způsobilost pro výkon své profese. Postrádá však potřebnou pedagogickou zkušenost, kterou hodlá nabýt v nadcházejících letech výuky. Ačkoli se délka trvání období začínajícího učitele může lišit v závislosti na druhu školy, výši úvazku, individualitě jedince či dalších proměnných, obvykle pracujeme s obdobím prvních pěti let pedagogického působení (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Pojetí různých autorů se však liší, například Šimoník (1995) toto období vymezuje pouze na první rok výuky, a to z důvodu absolvování všech částí plnohodnotného školního roku, po němž učitele již nepovažuje za začátečníka.

#### 3.2 Problémy začínajících učitelů

Nástup do profese je napříč povoláními tradičně spojen se šokem z reality, která se liší od převážně obecné přípravy získané v průběhu let studia. U učitelů je tento rozdíl obzvlášť znatelný, jelikož jejich náplň práce se neomezuje pouze na předávání obsahů a poznatků, které si odnášejí z dob studia, ale zároveň také na mezilidský kontakt, při němž je třeba řešit velké množství situací, jež vyžadují flexibilní jednání a mohou být v rozporu s představami učitele, jeho hodnotami, přesvědčením nebo třeba právě dosaženými znalostmi. Obecně můžeme rozlišovat tři typy rozporů:

- 1) rozpor mezi vědomostmi a zkušenostmi
- 2) rozpor mezi osobními aspiracemi pedagoga a zájmy konkrétní instituce

3) rozpor mezi aktuální situací pedagoga a hodnocení perspektivy, která se mu otevírá  
(Kudláčková, 2001, s. 27)

V následujících podkapitolách se blíže podíváme na problémy, jež mohou vyvstat po prvotním kontaktu se školní realitou. Problematika nesnází začínajících učitelů často hovoří o překážkách souvisejících se vztahy uvnitř učitelského sboru, úrovní podpory instituce v rámci uvádění do profese, administrativní stránkou učitelských povinností nebo socio-ekonomickými aspekty. Vzhledem k povaze práce se zaměříme především na problémy vycházející z kontaktu se žáky, které mohou mít dopad na budování učitelovy autority. Uvedené druhy problémů vycházejí z představy, jíž se v rámci výzkumného šetření budeme snažit potvrdit či vyvrátit.

### 3.2.1 Nastavení moci

Mezi problémy začínajícího učitele v interakční rovině patří nastavení funkcionálního uspořádání ve třídě. První komplikace nastává v definování cílů, které jsou zpravidla odlišné od těch žákovských a učitelé si často nevědí rady s tím, jak dojít ke vzájemné shodě. Učitelé sledují především cíle vzdělávací, dlouhodobé, často v horizontu let, kdežto žáci preferují cíle sociální s proměnlivostí z hodiny na hodinu či ze dne na den. Cílem učitele je tak naučit žáky anglickému jazyku, cílem žáků je přežít hodinu či být úspěšný v testu (Šalamounová, 2014). Naučit se zohledňovat přání obou stran tak může být pro začínajícího učitele zpočátku problematické.

### 3.2.2 Nastavení hranic v kontaktu s žáky

Začínající učitel vstupuje do kontaktu s dětmi, přičemž zpravidla ještě nemá určené hranice kontaktu s nimi. Může se pak stát, že neodhadne, co je v rámci vzájemného kontaktu pro žáka dobré a co ne, a situace vyústí ve dva extrémy:

#### a) příliš blízký vztah

- učitel si nedrží potřebný odstup, je ovládaný přáními a emocemi dětí, ztrácí autoritu, je vyčerpaný, bezvládný, jeho práce je neúspěšná, protože nenastavil hranice sobě ani dětem, žáci jsou zmatení a zkoušejí, co si mohou dovolit, učební proces je neatraktivní nebo přímo neefektivní (Kudláčková 2011)



Právě to bývá častým problémem začínajících učitelů. Čerstvě dostudovaní absolventi, které do té doby ještě zabezpečovali rodiče, v červnu dokončí studium a v září se musí identifikovat s rolí rozumného předavatele zkušeností. Sami se svým způsobem stále ještě cítí dětmi, a proto mají tendenci vidět se s žáky či studenty na stejné či podobné úrovni, a na základě toho také jednat a chovat se. Největší problém mají v tomto ohledu učitelé středních škol, kde ani věkový rozdíl učitele se studenty či jejich rozdíl v tělesné, sociální i psychické zralosti nebývá velký (Holeček, 2014).

#### b) příliš neosobní vztah, velký odstup

- učitel si vytvořil příliš pevnou, uzavřenou a nepropustnou hranici, děti se ho bojí, jsou stresované, chybí uvolněnost, přirozenost, radost ze studia, učební proces je neatraktivní nebo přímo neefektivní, snižuje se výkon žáků

Optimální hranicí je hranice jasně stanovená a polopropustná, kde převládá dialog. Pedagog pak má přirozenou autoritu (Kudláčková, 2011).

### 3.2.3 Hledání sebe sama

Začínající učitelé často nemají jasnou vizi o tom, čeho konkrétně chtějí dosáhnout. Vědí, co vykonávat nechtějí, ale nejsou si jisti tím, co chtějí. Tato nejistota může vyústit i v nejistotu žáků, pro které je podobný učitel nečitelný a vše pak může mít za následek nevyhnutelné konflikty. Důvodem nejistoty se může stát i prozatímní neztotožnění s rolí učitele, nerealizovatelnost plánu hodiny pramenící z ne zkušenosti nebo zmiňované příliš osobní nastavení hranic s žáky (Šalamounová, 2014).

### 3.2.4 Zvládání projevů nekázně

Termín kázeň můžeme definovat jako „vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Obecně ji lze definovat jako vědomé dodržování zadaných norem (Bendl, 2004). Hovoříme-li o nekázni, můžeme odvodit, že se tedy jedná o vědomé porušování těchto norem, v případě školního prostředí pak školního řádu a pokynů vedení a zaměstnanců školy. Kázeň je tedy jedním z hlavních způsobů zpětné vazby od žáků na poli učitelovy autority, a proto jí věnujeme větší prostor.

Nekázeň má celou řadu projevů, které můžeme na pomyslné škále seřadit od těch méně závažných až po ty hraničící se zákonem. Za projevy nekázně vůči učiteli můžeme považovat nepořádnost, nepozornost, nedbalost, zapomínání pomůcek a úkolů, drzost, vulgárnost,

vykřikování v hodině, lhaní, přepisování známek v žákovské knížce, pozdní příchody do hodin, záškoláctví, používání mobilních telefonů v hodině (pro osobní účely), honění se po chodbě nebo používání taháků. Dále se pak může jednat o specifické formy porušování norem jako plivání po zábradlí, nahlášení bomby ve škole, házení zábavné pyrotechniky či různé formy rizikového chování. Vrcholem takového chování může být až poškozování věcí učitele či fyzický útok. I učitel se tak může stát terčem šikany ze strany žáků.

Zvládání kázně zpravidla není samostatným předmětem na odborných školách pedagogického zaměření a vstup do reality se tak může stát pro mnohé začínající učitele studenou sprchou. Například užití inovativních učebních postupů, metod či organizačních uspořádání, které si v průběhu studia osvojili a ze kterých neskrývají své prvotní nadšení, se v praxi může setkat s neúspěchem. Zejména modernější postupy založené na spolupráci, na které žáci nejsou zvyklí, mohou ve třídě způsobit chaos a tím vytvořit úrodnou půdu pro nekázeň (Kopřivová, 2010). Nekázeň se také může zrodit z prvotního testování hranic, ke kterému ze strany žáků dochází při prvních kontaktech s učitelem. Žáci svými projevy nekázně jednoduše zkouší, co vše si mohou k učiteli dovolit, a pokud ten nemá situaci od počátku pevně pod kontrolou, může mu to do budoucna připravit velmi obtížně zvladatelné situace.

Dalšími důvody vzniku nekázně související s učitelem mohou být nuda v hodině, dlouhotrvající námaha či přetížení nebo například nepřítomnost negativních důsledků tohoto chování v minulosti (Pinková, 2013). Předejít jim učitel může vedením efektivní hodiny s dobře koncipovaným programem, dobrým vztahem s žáky i organizačními schopnostmi (Krátká, 2011). Nekázeň vzniká tam, kde je významný nedostatek organizace, řádu, ale i porozumění (Bendl, 2004).

Je důležité nezapomenout, že důvodem nedostatku kázně může být i samotná osoba učitele a její vztah s žákem. Někteří učitelé mají své vlastní narušitele, kteří bývají v hodinách jiných pedagogů bezproblémoví a ukáznění (Bendl, 2004). Zde pak na řadu přichází další zkoumání příčin daných antipatií.

S problémy s nekázní souvisí i způsoby, jakými podobné chování trestat. Neexistuje žádný všeobecný návod na řešení každé problémové situace, a proto učitel musí umět vzít v potaz všechny okolnosti a zainteresované strany, a přijít s trestem, který bude přiměřený, spravedlivý, bude následovat bezprostředně po dané situaci nebo nebude znamenat následky do budoucna. To jistě není jednoduché rozhodnutí, a proto spousta začínajících učitelů zpočátku zažije velké množství přešlapů, které mu mohou přinést mimo jiné i újmu na

autoritě. Při ukládání postihu a hodnocení projevu nekázně je nutné brát v potaz tři základní dimenze každého případu:

- a) příčinu, podstatu a souvislosti případu, ve kterém byla norma porušena (nalezení motivů)
- b) osobnost žáka a účastníků případu, jejich vlastnosti, individuální zvláštnosti, vztah ke spolužákům, ke škole, zájmy, rodinné prostředí apod.
- c) předpoklady možného postihu, jeho následky

(Krátká, 2011, s. 59)

### 3.2.5 Nezájem žáků o předmět a učivo

Žáci hodnotí jednotlivé předměty z racionálního a emocionálního hlediska. Racionální hledisko naráží na smysl a využití informací z daného předmětu v reálném životě, čili navozuje známou otázku „k čemu mi to bude?“. Pokud žákovi daný předmět přináší osobní motivaci v podobě plnění cílů budoucí profesní dráhy, dosahování úspěchu ve společnosti, uspokojení potřeb či naplnění zájmů, nebo ho předmět jednoduše baví (emocionální hledisko), nemá se učitel čeho bát. Nicméně každý žák je jiný a některé předměty jsou specifické svým zaměřením, které má k praxi poměrně daleko a občas neumožňují zpestření výuky častou obměnou metod či organizačního uspořádání třídy. Pokud žák již na počátku označí předmět jako neužitečný, vzniká neochota angažovat se, což se odrazí na jeho výsledcích. Učitel tak musí být připraven dokazovat žákům důležitost svého předmětu a oživovat výuku zajímavostmi, které ji zpestří (Navrátil, Mattioli, 2005).

### 3.2.6 Zkreslená očekávání učitele

Učitelé vstupují do procesu výuky s určitými očekáváními mimo jiné i směrem k žákům. Některé odchylky od norem, které je reprezentují, tak jsou často mylně vyhodnocovány a bez zjištění příčin a na základě dojmů jim je přisouzen atribut. Například žák, který často vykřikuje své odpovědi v hodině je učitelem označen za nevychovaného a nedisciplinovaného, zatímco jeho chování může signalizovat pouze zvýšenou potřebu komunikovat (Navrátil, Mattioli, 2005). Začínající učitel tak musí být připraven vyhnout se dopadům haló efektu, Golem efektu a dalších chyb v komunikaci, které mohou negativně ovlivnit jeho vztah s žáky, ale i vztahy mezi žáky samotnými. Učitel může jen těžko získat autoritu svých žáků, pokud jeho chování, jednání a hodnocení situací není objektivní.

Stejně tak mohou učitelé do procesu výuky vstupovat s očekáváními týkajícími se úrovně znalostí a dovedností svých žáků. Mohou očekávat, že žáci již mají v dané oblasti určitý vědomostní základ nebo nemusí správně odhadnout schopnosti a dovednosti dané věkové kategorie. Ne příliš vysokou sebedůvěru začínajícího učitele tak jistě nepodpoří pocit neúspěchu sebe samého demonstrováný neúspěchem jeho žáků, kteří úkoly zadané učitelem nezvládají. To může zapříčinit učitelovu nejistotu spojenou s pocitem neschopnosti dostat pozici dobrého pedagoga. Dopad to může mít především na jeho motivační komponentu osobnostní kompetence (Píšová, 1999). Zmiňovaná překážka úzce souvisí s učitelskými představami, které jsou zpočátku často zkreslené a učitel až v průběhu času poznává třídu a zjišťuje, jaké jsou její možnosti.

### 3.2.7 Individuální přístup k žákům

Začínající učitel se dále musí vyrovnat se širokým rozptylem rozumových i jiných schopností svých žáků. Na druhém stupni základní školy jsou od nich totiž požadovány náročné kognitivní úkoly, které se pro některé z nich stanou jednoduché, pro některé složité (Cangelosi, 1994).

Je třeba si uvědomit, že i ve výchově, které se žákům dostává v domácím prostředí, se objevují rozdíly. V některých rodinách dochází k podpoře dítěte, v jiných k zanedbávání. Někde probíhá soustavná péče, jinde ani nemůžeme mluvit o výchově. Speciálně v zaměření na školu pak u těchto žáků můžeme pozorovat velké rozdíly, které nemusí být výsledkem jejich schopností, znalostí ani dovedností, ale podporou učebních procesů v rodině (Cangelosi, 1994).

Velmi důležitým určovatelem individuálního přístupu učitele na současných základních školách jsou speciální vzdělávací potřeby žáků. Téměř žádný začínající učitel není plně připraven přizpůsobovat svou výuku žákům s rozdílnou úrovní rychlosti i kvality osvojování poznatků. Učitelé nevědí, jak k těmto žákům přistupovat, jak se jim přizpůsobovat, jak jim nejlépe pomoci a přitom je nezvýhodňovat v očích ostatních žáků.

### 3.2.8 Nepřipravenost v pedagogicko-psychologické rovině

Současné vysoké školy poskytují učitelům velké množství předmětů, prostřednictvím nichž se mohou vzdělávat. Většina z nich má nicméně spíše aprobační charakter a začínajícím učitelům tak chybí zkušenosti s tím, jak zvládat konkrétní situace v kontaktu s žáky. Na mnohé si proto tito učitelé přicházejí sami až na základě vlastního rozumného úsudku

a prožitých zkušeností. Zpočátku tak mohou v mnoho oblastech tápat a dopouštět se v řešení nejrůznějších situací drobných přešlapů.

Mezi mnohé další problémy spojené s kontaktem s žáky může patřit neschopnost spontánně reagovat, navázat s nimi kontakt a komunikovat s nimi, hodnocení žáků, motivace žáků, udržení jejich pozornosti, formulace otázek, přesnost vyjadřování, užívání spisovného jazyka či reakce na chyby a dotazy žáků (Pinková, 2013).

Jistě není možné se vyhnout se všem potencionálním komplikacím v podobě různých prvotních přešlapů a mylných očekávání. Ty se však pro začínajícího učitele stanou zdrojem poznání, z kterého může čerpat v budoucích snahách. Holeček uvádí desatero + 1 doporučení pro začínající učitele, které se týká především správného nastavení vztahu s žákem a třídou a je predispozicí k dosažení označení úspěšný učitel:

- 1) žáky vždy co nejvíce zaměstnejte, fascinujte problémem a zážitkem, zaujměte, nechte občas průběh hodiny i na dětech, nepřehánějte to s modernizací metod
- 2) hned na začátku stanovte pravidla hry, důsledně je dodržujte
- 3) definujte žákům své zásady hodnocení, o známkách nediskutujte, po zkoušení klasifikaci krátce odůvodněte, buďte objektivní
- 4) nesnažte se žákům zalíbit – cílem není oblíbenost, ale autorita, neočekávejte od dětí vděčnost, počítejte s rozdílem mezi teorií a praxí
- 5) neporušujte zásady kolegiality, obhajujte kolegy
- 6) respektujte názory žáků, nepoučujte, neironizujte a neshazujte je, nesrovnávejte žáky
- 7) příliš se nerozčilujte
- 8) rozmyslete si systém odměn a trestů, vycházejte z domluvených pravidel, pamatujte na individuální přístup, nebuďte naivně důvěřiví
- 9) vhodně reagujte na recesi a na znaky agrese
- 10) připravte se na jednání s rodiči, vyjadřujte víru v jejich dítě, průběžně je informujte
- 11) mějte všechny děti rádi

(Holeček, 2014)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Metodologie výzkumu

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na osobu začínajícího učitele, proces jeho adaptace v prostředí školní třídy a uplatňování prvků autority při kontaktu s žáky. Tato kapitola vymezuje cíl výzkumného šetření, způsob výběru respondentů i techniku sběru dat. Následně je v ní pak zaznamenán průběh tohoto výzkumného šetření, které se uskutečnilo na druhém stupni základních škol.

#### 4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu se stalo definovat interakční styl začínajícího učitele jakožto jeden z hlavních determinantů jeho autority.

Mezi dílčí cíle výzkumu patří:

- 1) sebedefinice interakčního stylu učitele
- 2) definice interakčního stylu učitele z pohledu jeho žáků
- 3) definice ideálního učitele z pohledu žáků
- 4) sebereflexe učitele nad sesbíranými daty
- 5) utvoření komplexního obrazu učitelovy interakce se třídou/třídami s ohledem na učitelovu autoritu

#### 4.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na stanovené cíle jsme vymezili tyto hlavní výzkumné otázky:

- Jaký charakter má zvolený interakční styl u vybraných začínajících učitelů?
- V čem se ne/shoduje vnímání vlastního interakčního stylu u vybraných začínajících učitelů s tím, jak jej vnímají jejich žáci?
- V čem se ne/shoduje žákovské hodnocení interakčního stylu vybraných začínajících učitelů napříč jejich třídami?
- V kterých položkách dotazníku se učitelova volba významněji liší od volby jeho žáků?

- Jak se vybraní začínající učitelé ztotožňují s představami o ideálním učiteli u svých žáků?

### 4.3 Výzkumný design

Výzkumným design pro tuto diplomovou práci byl smíšený. Využili jsme možnosti, jež nabízí kombinace kvantitativního výzkumu s výzkumem kvalitativním, a to prostřednictvím sekvenčního kombinování, kdy bývají výsledky z jedné metody uplatňovány při aplikaci metody druhé. Prvotní data byla sesbírána převážně kvantitativně, kvalitativní metoda byla následně využita pro kompletaci těchto dat, jejich doplnění, upřesnění, případné odůvodnění, a tudíž zvýšení kvality interpretace výsledků. Výzkumné šetření bylo rozděleno na dvě části.

První část šetření byla založena na distribuci upravených standardizovaných dotazníků QTI. Vybrali jsme pro něj adaptaci dotazníku od slovenských autorů Gavory, Mareše a den Broka, kterou dále pro potřeby lepšího zaměření na autoritu učitele upravil a do češtiny přeložil Šaroch. Jednotlivé položky v dotazníku pak byly drobně pozměněny, a to tak, aby se vždy týkaly osoby daného učitele či učitelky. Dotazník se sestává z 64 položek, což je počet, který jsou žáci druhého stupně základní školy zpravidla schopni vyplnit v průběhu jedné vyučovací hodiny. Dotazníky byly předloženy začínajícím učitelům a jejich žákům. Zjištěné hodnoty byly zaneseny do modelů interpersonálního chování učitele, které byly celkem čtyři:

- model z pohledu samotného učitele
- model z pohledu jeho žáků
- model z pohledu třídy A
- model z pohledu třídy B

Vznikly tak celkem čtyři pohledy na interakční styl daného učitele, v kterých bylo možné nacházet shody a rozdíly.

Žáci pak dále ve svém dotazníku našli ještě tři doplňující otevřené otázky, zaměřující se na jejich představu o ideálním učiteli, jejich oblibu daného předmětu a na to, čeho si na svém učiteli angličtiny cení. Tyto otázky byly zařazeny z důvodu zlepšení kvality zpětné vazby podávané učitelům a lepšímu porozumění pohledu žáků. Ve zbytku času vyučovací hodiny proběhly s žáky neformální nestrukturované rozhovory, z nichž vzešly mnohé další konkrétnější poznatky týkající se vztahu učitele s žáky.

Na základě poznatků z první části šetření byla realizována část druhá ve formě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Tato část byla zvolena za účelem poskytnutí zpětné

vazby učitelům a zároveň doplnění některých specifických poznatků, skutečností a postřehů pro vytvoření dokonalejšího obrazu o interakci učitele se svými žáky. Jednalo se v první řadě o:

- bližší charakteristiku sebe samého jakožto učitele
  - stručný popis sebe samého
  - odhad výsledků vlastního vyplnění dotazníku
  - identifikaci s vlastnostmi ideálního učitele z pohledu žáků
- identifikaci problémů v začátku kariéry souvisejících s interakcí a kontaktem s žáky
- bližší charakteristiku tříd
- vyjádření k informacím získaných od žáků prostřednictvím otevřených otázek
- vyjádření k popisům jednotlivých typů učitele odpovídajících vytvořeným interakčním modelům
- porovnání jednotlivých modelů interpersonálního chování
- porovnání výsledků jednotlivých položek dotazníku

Porovnávaly jsme především ta tvrzení, u nichž se názory učitele a žáků významněji lišily. K rozdílům v porovnávaných modelech i položkách pak učitelé uváděli své interpretace, případně upřesňovali důvody své volby konkrétních hodnot na škále. Z rozhovorů byly pořízeny nahrávky, s jejichž pořízením všechny učitelky souhlasily. Z důvodu příliš velkého rozsahu těchto nahrávek (přes 6,5 hodiny) jsme se rozhodli přiložit přepis ukázkové části rozhovoru s jednou z učitelek. Všechny důležité informace z konkrétních rozhovorů jsou zahrnuty v textu práce.

#### 4.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem se stali 4 začínající učitelé a jejich žáci.

Pro výběr učitelů jsme stanovili následující kritéria:

- učí na druhém stupni základní školy
- učí 1.až 3. rokem
- učí anglický jazyk

Tito začínající učitelé byli vybráni na základě doporučení ředitelů pražských základních škol, kteří byli osloveni prostřednictvím e-mailu a požádáni o spolupráci při hledání respondentů dle zadaných požadavků. Z dostupných možností jsme vybrali dvě učitelky, které učí třetím



rokem, abychom dostali výsledky, které mají svou vypovídající hodnotu vzhledem k dlouhodobějšímu kontaktu těchto učitelek s žáky, během něž se již stihli navzájem dostatečně poznat. Dále jsme se rozhodli vybrat dvě učitelky které učí prvním rokem, a to z toho důvodu, abychom do výzkumu zahrnuli vzorek začínajících učitelů, který bude odpovídat definici Šimoníka. Náš vzorek tedy tvořili čtyři učitelky, jejichž jména jsme se rozhodli v zájmu zachování jejich anonymity změnit.

Druhý stupeň základní školy byl vybrán vzhledem ke skutečnosti, že žáci tohoto věku bývají zpravidla již dostatečně zralí, aby dokázali porozumět a uchopit jednotlivé položky v dotazníku QTI. Zároveň se jedná o věkovou kategorii, v níž často dochází ke střetu s autoritami, a proto by výsledky mohly nabrat zajímavých rozměrů. Preference předmětu anglický jazyk byla zvolena z důvodu předchozího studia a zájmu autorky o daný obor.

Respondenty výzkumu se stali i žáci tříd, ve kterých tito učitelé paralelně a konzistentně vyučují shodný předmět. Na jednoho učitele pak ve výzkumu připadly dvě třídy, respektive skupiny o počtu zhruba 10 až 19 jedinců, v kterých je u nás výuka anglického jazyka zpravidla realizována. Celkový počet participantů kvantitativní části výzkumu tedy činí 110 jedinců.

#### 4.5 Průběh zadávání dotazníků

Dotazníky byly žákům zadávány výzkumníkem v průběhu hodin anglického jazyka, které daný učitel vyučuje. Tento učitel nebyl po celou dobu zadávání, vyplňování i odevzdávání dotazníků přítomen ve třídě, aby nebyla narušena důvěryhodnost absolutní anonymity vyplňovaných dotazníků. Žákům byly na začátku předneseny instrukce pro vyplňování a následně s nimi byly projity a vysvětleny ty položky dotazníku, při nichž by mohlo dojít k nesprávné interpretaci pojmů. Žáci byli vyzváni k uvádění konkrétních příkladů realizace těchto pojmů, aby došlo k jejich co nejlepšímu porozumění. Žáci se však doptávali i v průběhu vyplňování, kdy jim byl k dispozici výzkumník.

## 5 Výsledky výzkumného šetření

V následující kapitole se seznámíme se čtyřmi začínajícími učitelkami, které se rozhodly zúčastnit našeho výzkumu. Tvoří je dvě učitelky vyučující třetím rokem a dvě učitelky vyučující prvním rokem. U každé z nich dojde nejprve k zevrubné charakteristice na základě jejích vlastních slov, dále pak k identifikaci problému, s nímž se na počátku své profesní kariéry setkala. Stěžejní část každého případu tvoří interakční modely sestavené na základě odpovědí učitelky, žáků a jednotlivých dvou tříd, v nichž kantorka vyučuje. Tyto modely budou v průběhu práce porovnávány, stejně tak jako některá konkrétní tvrzení z daných dotazníků. Srovnání budou průběžně doplňována výroky žáků i učitelky a dávana do kontrastu s žákovskými představami o ideálním učiteli.

### 5.1 Začínající učitelka č. 1 – Helena

#### 5.1.1 Charakteristika učitelky

Helena učí anglický jazyk na jazykově zaměřené základní škole s rozšířenou výukou matematiky. Profesi učitelky vykonává třetím rokem. Svůj první rok působila na gymnáziu, na stávající škole učí druhým rokem. Vyučuje ve všech ročnících druhého stupně.

Sama sebe popsala jako empatickou učitelku, která se snaží být vnímavá k tomu, co žáci chtějí. Zároveň však uvedla, že k tomu vždy potřebuje cítit snahu a zájem ze strany žáků, a očekává od nich spolupráci. Nepovažuje se za typ učitelky, která by se dětem chtěla za každou cenu zalíbit, kupříkladu formou užívání zdvořilých oslovení. Pokud je třeba, dokáže nasadit přísnější tvář, od čehož si slibuje větší respektování kázně a zvýšení pracovní aktivity ze strany žáků. Snaží se však dle svých slov vyhýbat vymáhání jejich poslušnosti „po zlém“.

Jejím cílem je žáky doopravdy něčemu naučit. S aktuální úrovní znalostí svých žáků není dostatečně spokojena a ráda by napravila rezervy, které vznikly v průběhu jejich dosavadního studia. Dle jejích slov žáci dosud pouze sledovali filmy či se učili slovíčka, a vidí proto velké nedostatky především v oblasti gramatiky. Na žáky má vyšší požadavky, z kterých by nerada slevovala. Považuje se vcelku za přísnou a náročnou učitelku.

#### 5.1.2 Problémy na začátku profesní kariéry

V souvislosti s námi uvedenými problémy začínajícího učitele v rámci interakce s žáky uvedla učitelka, že se často setkává s nedostatkem zájmu žáků o učivo, a to ačkoliv sama daný předmět považuje za velmi důležitý pro život. Zde se nám dostávají do střetu krátkodobé cíle

žáků a dlouhodobé cíle učitelky, která vidí perspektivu v osvojení anglického jazyka pro jejich budoucí profesní i osobní život. Pro žáky však studium angličtiny není prioritou a v daném věku nedokáží ocenit jeho dosah do dalších let svého života, přestože jim tuto skutečnost učitelka často opakuje a uvádí reálné příklady využití angličtiny v budoucím životě.

V souvislosti s individuálním přístupem k žákům uvedla Helena, že učitelé angličtiny mají tu výhodu, že jejich skupiny se skládají z menšího počtu dětí. I tak ale přiznává, že s tímto problémem bojuje neustále. Úroveň žáků v hodinách se liší a ona sama nevidí žádné účinné řešení, jak situaci vylepšit.

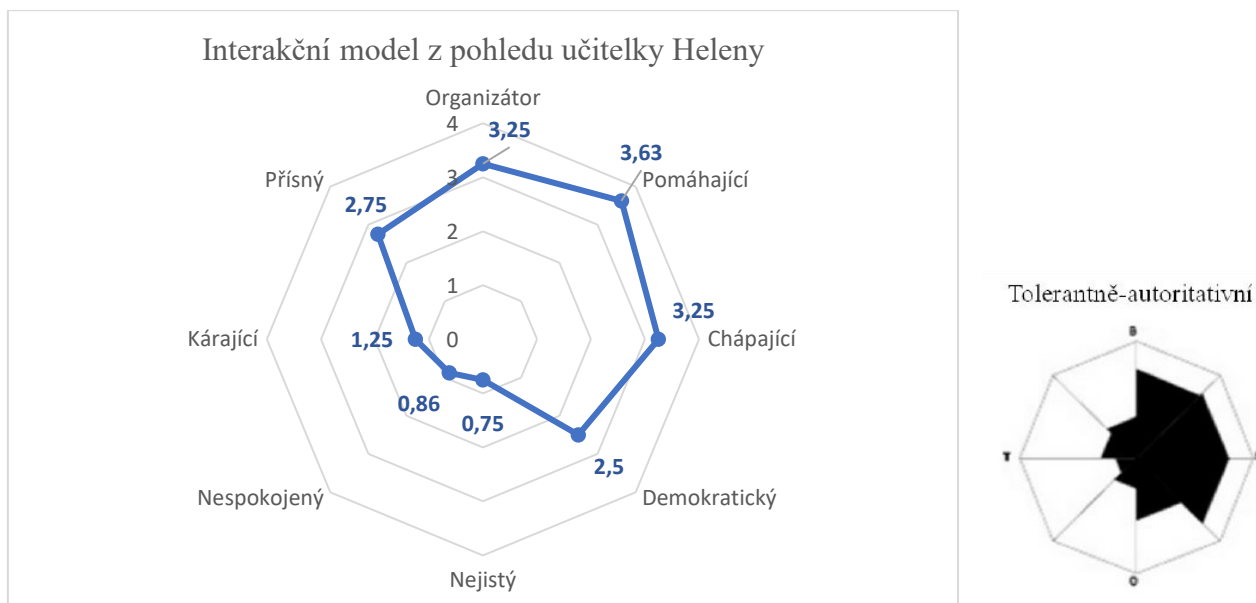
Své hodiny v začátcích učitelské kariéry označila Helena za značně naddimenzované. Překvapovalo ji, že v nich stíhala s žáky realizovat pouhou polovinu naplánovaných činností. Postupně se tedy naučila plánovat jich méně a ve zbylém čase pak případně některé aktivity přidat, protáhnout nebo obohatit. Naučila se tak v rámci hodiny improvizovat. Problém měla Helena na této základní škole i s úrovní testů. Většina žáků napsala její prvně zadaný test na výslednou známku 4 a 5. Helena byla tudíž nucena ubrat na náročnosti.

Helena se dále v rámci své profese často setkává s některými formami nekázně u žáků. Jednou z nich je například zapomínání pomůcek, přičemž jí činí problém pamatovat si či evidovat, kdo byl na svoji nekázeň v tomto ohledu již upozorněn a neměl by si dovolit se jí v příštích hodinách opakovaně dopouštět. Zapisování těchto prohřešků do žakovské knížky jí navíc značně narušuje hodiny a zapříčiňuje nelibost žáků, takže se tomu snaží co nejvíce vyhýbat.

Obecně však děti a vztah s nimi Helena nepovažuje za největší zdroj problémů ve své práci.

### 5.1.3 Interakční model z pohledu učitelky

Helenu jsme, stejně tak jako její žáky, poprosili o vyplnění QTI dotazníku, z něhož vyšel výsledný interakční model. Tento model má zobrazovat, jak Helena vidí sama sebe jakožto učitelku s ohledem na to, že výsledek je mírně ovlivněn její představou o tom, jakou by se ve skutečnosti chtěla vidět.



Graf č. 1 – Interakční model z pohledu učitelky Heleny

Učitelka Helena volila nejvyšší hodnoty v dimenzích dominantnost a vstřícnost. Interakční model vzniklý z její sebedefinice odpovídá ve Wubbelsově typologii typu osobnosti učitele s označením **tolerantně-autoritativní**. To by mělo znamenat, že Helena sama sebe považuje za učitelku, jež v hodinách využívá rozmanité přístupy, které u žáků podporují svobodu a odpovědnost, a na něž žáci dobře reagují. Její hodiny žáci navštěvují rádi, protože jsou zábavné. Ráda využívá práci ve skupině. S žáky navazuje bližší vztah, díky čemuž vzniká ve třídě přátelská atmosféra a ona tak nemusí výrazně prosazovat svou pozici. Toleruje menší vyrušování a svoje soustředění zaměřuje spíše na výuku. Vytyčených cílů dosahuje bez větších problémů a ve spolupráci se žáky.

Rozdíly oproti standardizovanému typu vidíme v sektorech *přísný* a *nejistý*. Můžeme je interpretovat tak, že učitelka se v porovnání se zmíněným typem učitele považuje za mnohem přísnější. Nejspíš tak prosazuje svou pozici mnohem více a není tak tolerantní k menšímu vyrušování. Zároveň si je svým jednáním, chováním a konáním mnohem více jistá. K mírnému posunu dochází i v sektoru *pomáhající*, a to směrem vzhůru. Na úkor přísnosti pak naopak ubyla demokratičnost.

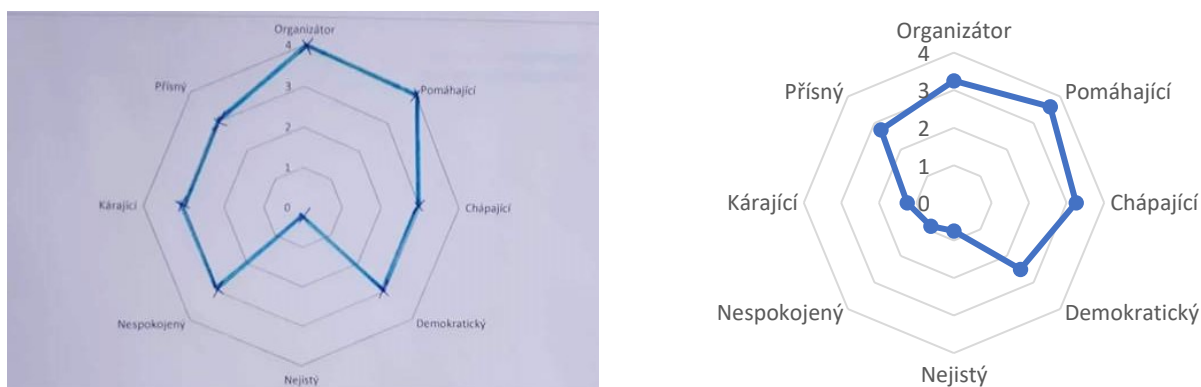
S daným popisem typu učitele se Helena ztotožnila. Uvedla, že na ni v obecné rovině opravdu sedí. Výjimku tvoří specifické situace, kdy například z důvodu aktuální zdravotní indispozice (bolest hlavy apod.) nedokáže tolerovat mírná vyrušování za každých okolností.

Vidíme, že učitelka má tendenci vidět sama sebe spíše v lepším světle. Dominantní a vstřícný učitel je totiž v každém případě lákavější kombinací než submisivní a odmítavý. I při

obecném odhadu rozmístění hodnot na vertikální i horizontální ose se označila za učitelku dominantní s převahou náklonnosti k dětem, což odpovídá rozložení hodnot v jejím modelu.

Ostatně toto vymezení v obecné rovině odpovídá i výsledkům z výzkumů týkajících se žakovské představy o ideálním učiteli. Ten by měl být dle sesbíraných dat dominantní, přiměřeně přísný, udržující pořádek a kázeň. Zároveň však také přátelský, afiliativní a empatický. S podobným výčtem přicházejí i žáci našeho výzkumu, kteří navíc v souvislosti s ideálním učitelem přímo zmiňují výraz vstřícnost.

Ještě, než jsme Heleně v průběhu následného rozhovoru ukázaly výsledný interakční model, který vznikl na základě jejích odpovědí, požádaly jsme jí o zakreslení předpokládaných hodnot do čistého grafu dle svého vlastního úsudku o výsledku. Jinak řečeno o hodnocení sebe sama v osmi vyjmenovaných sektorech na škále 0–4, a tudíž odhad skutečného vymezení na základě svých odpovědí v dotazníku. Předpokladem se stalo, že zakreslené hodnoty budou odpovídat tomu, jakou učitelkou by si Helena přála být, zatímco výsledný model ze standardizovaného dotazníku bude determinovat to, jakou učitelkou se cítí. Cílem se tedy stalo porovnat oba grafy. Výsledný model uvádíme bez popisku, jelikož se jedná o graf totožný s grafem předešlým. Příkládáme ho pouze pro účely přehlednějšího srovnání.



Obrázek č. 3 – Odhad interakčního modelu učitelky Heleny

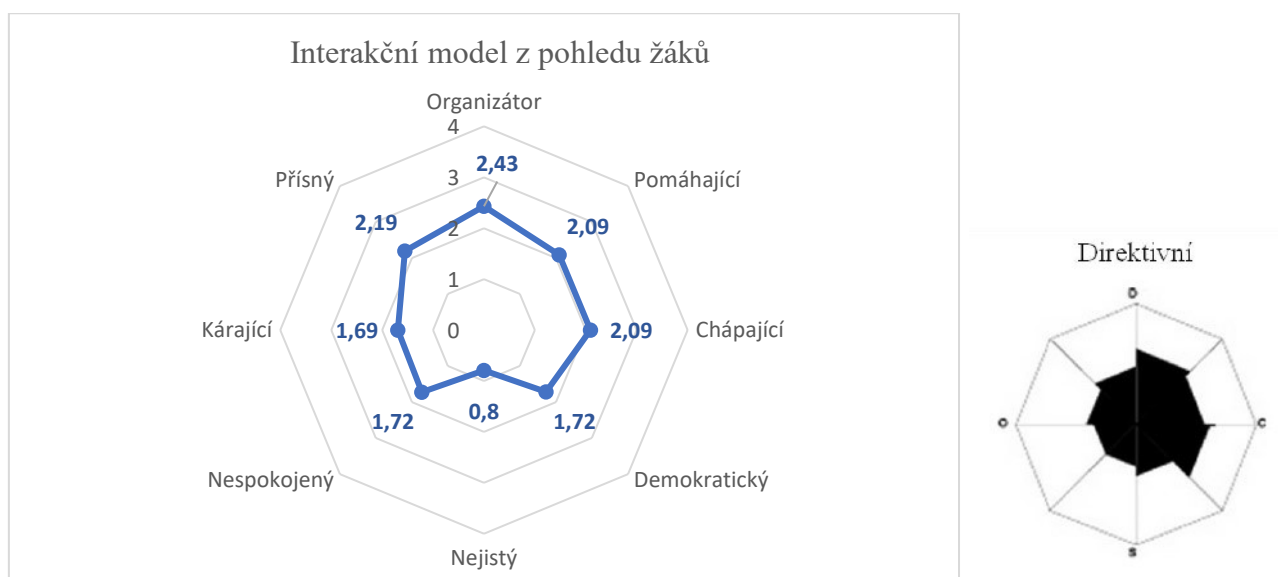
Hodnoty obou modelů se liší především v bodech *nespokojený* a *kárající*. Nespokojenost v grafu č. 1 je nejspíš zaškrtnuta na základě Heleniny skutečné nespokojenosti v dané práci, o které se během rozhovoru častokrát zmiňovala. V druhém grafu vychází míra nespokojenosti z otázek v dotazníku, které se zaměřují na to, zda učitelka v hodinách působí a jedná nespokojeně. Helena uvedla, že se vždy snaží svoji nespokojenost před žáky skrývat, což by mohlo být důvodem daného rozdílu.

Je zajímavé, že obě dimenze, které nabyly na hodnotách v prvním grafu, se nacházejí v sektorech odporu k dětem a submisivity. To jistě nejsou sektory, v kterých by si učitelka

přála vynikat. Nemůžeme tak v tomto případě plně potvrdit výrok, že první graf více odpovídá tomu, jaká by si učitelka přála být.

#### 5.1.4 Interakční model z pohledu žáků

O vyplnění dotazníků jsme požádali i dvě třídy (resp. skupiny) žáků, které Helena učí anglický jazyk. Z jejich odpovědí vyšel následující interakční model.



Graf č. 2 – Interakční model učitelky Heleny z pohledu žáků

Žáci vidí situaci o něco odlišněji než Helena. Jejich názory v jednotlivých oblastech nedosahují extrémních hodnot a drží se v rovině středové. Tuto střídmost interpretací má nicméně zčásti na svědomí i efekt váženého průměru, který zahladí jednotlivé extrémní názory, pokud se nejedná o názory většinové.

Ve Wubbelsově typologii odpovídá tento model nejvíce typu **direktivnímu**, který se vyznačuje podobností hodnot v jednotlivých sektorech s menší výjimkou v sektorech dominantnosti a vstřícnosti, kde nabývá o něco vyšších čísel. Učitel dle tohoto typu ve třídě působí dominantně. Je zaujatý svou prací, výkonný a orientovaný na výkon. Svou práci v hodinách má efektivně a dobře zorganizovanou, a to z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. K žákům se chová přátelsky, chápavě a dokáže přijmout jejich názory. Obvykle umí udržet i jejich pozornost. Požaduje po nich však výkonnost a nemá rád, když žáci vyrušují a nedávají pozor. Problémové žáky vyvolává. Občas se umí rozčílit, čímž ještě vzrostou požadavky na výkonnost žáků.

Hodnoty u modelu žáků nabyly oproti tomuto popisu odlišnějších hodnot v oblastech *nejistý* a *nespokojený*. Vidíme, že učitelku považují žáci za mnohem jistější a o něco více nespokojenou, než jak je tomu u standardizovaného modelu.

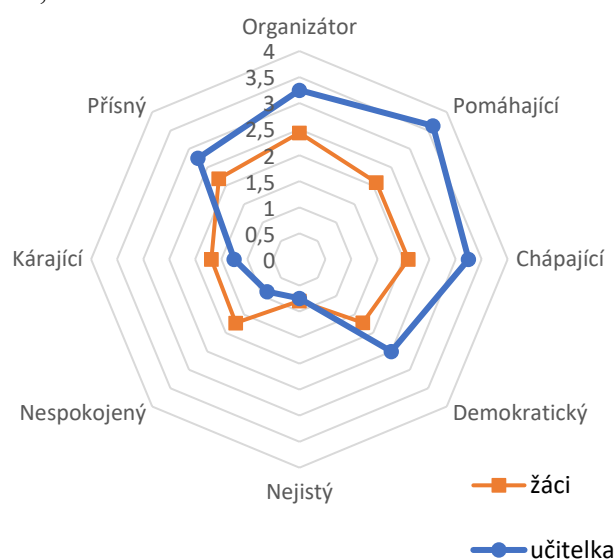
Helena by o sobě neprohlásila, že je zaujatá svou prací. Zmíněnou orientaci na úkol si vysvětluje tak, že na žáky často tlačí, aby se vyjadřovali celými větami, tvořili komplexní struktury a naučili se vyjadřovat i písemnou formou, čímž se je snaží dohnat k určitému výsledku. Potvrdila, že vyvolává problémové žáky v případech, že vyrušují nebo nedávají pozor, a to se záměrem uvést je do obrazu a zaktivizovat.

Závěrem hodnocení daného popisu Helena uvedla, že věří tomu, že na žáky působí v každé třídě jiným způsobem, protože její jednání je víceméně vždy odrazem a reakcí na přístup žáků samotných. To se potvrdilo i rámci našeho výzkumu, kdy výsledky dvou zapojených tříd odpovídají rozdílným typům učitele.

Podíváme-li se na srovnání obou předchozích grafů, můžeme pozorovat zajímavé rozdíly hned v několika oblastech. Na výsledky se můžeme podívat i v jejich číselné podobě. Šaroch (2015) ve své práci poukazuje na rozdíl hodnot, jež je považován za statisticky významný, a tím je rozdíl 0,5 bodu. Průměrné hodnoty pro jednotlivé sektory jsme pro potřeby srovnání zaokrouhlili na dvě desetinná místa, abychom snáze vypočítali jejich rozdíly. U jednotlivých sektorů tak na základě Šarochovi interpretace vidíme, že veškeré rozdíly lze považovat za statisticky významné, s výjimkou zmiňovaného sektoru *nejistý*, kde činí rozdíl hodnot pouze necelé 0,05. Dále pak u sektoru *kárající*, kde dosahuje 0,44.

Sektor	průměr za žáky	průměr za učitelku	rozdíl hodnot
Organizátor	2,43	3,25	0,82
Pomáhající	2,09	3,63	1,54
Chápající	2,09	3,25	1,16
Demokratický	1,70	2,50	0,80
Nejistý	0,80	0,75	0,05
Nespokojený	1,72	0,86	0,86
Kárající	1,69	1,25	0,44
Přísný	2,19	2,75	0,56

Tabulka č. 2 – Srovnání hodnot jednotlivých sektorů (Helena)



Graf č. 3– Srovnání inter. modelů (Helena vs. žáci)

V následujícím textu budeme komentovat významnější rozdíly mezi volbou hodnot učitelky a jejích žáků u jednotlivých položek. Tyto položky tvoří společnou tabulku, kterou jsme se rozhodli pro účely jejich přehledného komentování rozdělit do více částí.

Jediným sektorem, kde došlo ke shodě názorů učitelky s žáky je sektor *nejistý*. Zde se průměry hodnot žáků a hodnot zvolených učitelkou překrývají. Vidíme, že obě strany pohlíží na chování a jednání učitelky jako na velmi jisté. Při hodinách je tak pravděpodobně učitelka důsledná, rozhodná, nebývá zapomnětlivá ani nesmělá. Ví dobře, co má dělat, a v žádném případě se nenechá žáky zcela ovládat, čemuž odpovídá většinová volba nulové hodnoty u daného tvrzení.

K větším rozdílům došlo v tomto sektoru pouze u dvou položek:

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	volba učitelky
11	Neví, co má dělat, když žáci vyrušují.	1,304348	0
45	Je nerozhodný/nerozhodná.	0,695652	2

Je vidět, že učitelka považuje sebe sama za nerozhodnější, než jak ji vidí žáci. To je důsledkem toho, že se údajně snaží tuto nerozhodnost nedávat najevo, přestože se nerozhodnou občas cítí.

Největší rozdíl pohledů vidíme naopak v sektoru *pomáhající*. Žáci považují učitelku za mnohem méně ohleduplnou. Rozdíl u konkrétní položky učitelka odůvodnila tím, že ji tak žáci pravděpodobně vnímají z toho důvodu, že po nich něco skutečně požaduje. Navíc často používají výmluvy a vymýšlí si. V takových případech nemá důvod brát ohledy. Ohleduplná dokáže být k chybám a neúspěchu žáků, pokud se však snaží.

6	Je ohleduplný/ohleduplná.	2,043478	4
---	---------------------------	----------	---

Žáci nemají dále pocit, že by měla takový smysl pro humor.

36	Má smysl pro humor.	1,695652	4
----	---------------------	----------	---



Tento výrazný rozdíl si však Helena nedokáže dost dobře vysvětlit. Má pocit, že v jejích hodinách panuje příjemná atmosféra, kde se s žáky často společně smějí, a to především v devátém ročníku. Myslí si, že na průměrně nižším výsledku se podílí zejména žáci osmé třídy, kteří její nepochopení pro narušování hodiny a jejich snah o vtipnost a stržení pozornosti na sebe považují za výsledek nedostatku smyslu pro humor.

Dále mají žáci pocit, že se na Helenu nemohou spolehnout v takové míře, jak si ona sama myslí, a že není tolik přátelská. Helena si myslí, že si žáci přátelství vyložili jako blízký vztah založený na oslovování žáků lživými přezdívkami jako “zlatíčka“, kterého ona není zastáncem a nepovažuje tento projev za svoji přirozenou polohu. Obě strany se příliš neshodly ani na hodnocení atmosféry ve třídě, což je ovlivněno především názorem osmého ročníku, který ji vidí převážně negativně a volil v průměru hodnotu 0,8, zatímco devátý ročník hodnotil atmosféru takřka totožně s učitelkou.

24	Pomáhá žákům, kdykoliv si s něčím nedokáží poradit.	2,869565	4
29	Žáci se na něj/ni mohou spolehnout.	2,217391	4
31	Je přátelský/přátelská.	2	4
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	1,782609	3

V sektoru *nespokojený* pak můžeme pozorovat, že žáci se v některých ohledech dívají na učitelku skeptičtěji.

37	Vypadá nespokojeně.	2,26087	1
50	Vypadá nešťastně.	1,217391	0
54	Cokoliv žáci udělají, nepovažuje za dostatečně dobré.	1,565217	0
62	Je rozmrzelý/rozmrzelá.	1,608696	0

Považují ji za více nespokojenou a rozmrzelou. Vypadá podle nich občas nešťastně a má špatnou náladu, ačkoli ona sama si nic z toho takřka vůbec nemyslí. U posledního zmíněného tvrzení však využívali žáci hodnot celé škály (0-4), takže je možné, že takto volili na základě svého osobního pocitu oblíbenosti u dané učitelky spíše než jejího skutečného aktuálního naladění. Helena nicméně uvedla, že se v dané škole opravdu necítí dobře a že nešťastná a nespokojená je, a to z důvodů, které se netýkají žáků. To se může podle jejího názoru

promítnout i do jejího projevu v hodině, ačkoli se opravdu snaží tuto skutečnost nedávat před žáky najevo. Má pocit, že na základě daného výsledku však mohli její nespokojenost zčásti vytušit. Pokud žáci neplní své povinnosti, dokáže v hodině ale projevit svou nespokojenost i s jejich chováním a prací.

Někteří žáci mají pocit, že cokoli udělají, nepovažuje učitelka za dostatečně dobré. Helena má podezření, že toto tvrzení vzešlo především z osmého ročníku, což se skutečně potvrdilo. Devátý ročník u této položky volil hodnoty 0-2, zatímco osmý ročník 2-3.

Významný rozdíl v pohledech vidíme i u položky *chápat*.

8	Pokud žáci chtějí něco říct, tak jim naslouchá.	2,73913	4
17	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.	1,869565	4
43	Snaží se zjistit více o svých žácích, aby jim lépe porozuměl/a.	1,73913	3
46	Dokáže své žáky vyslechnout.	2,173913	4

Učitelka si myslí, že své žáky dokáže vždy vyslechnout a naslouchat jim v případě osobních či jiných problémů. Na druhou stranu přiznává, že ačkoli by jim takto ráda pomohla, žáci k ní za tímto účelem nepřicházejí. Zůstává tedy otázkou, zda si děti vůbec uvědomují tuto možnost a nesoudí tímto způsobem na základě pouhého pocitu, bez toho, aby se možnosti reálně pokusili využít. Helena má pocit, že prostor jim k tomu dává.

Rozdíly vidíme i dále. Helena si myslí, že dokáže vždy pochopit chyby a nedostatky svých žáků. I v dalších položkách, jakými jsou trpělivost, ochota diskutovat o vlastní pravdě nebo tolerance či zjišťování informací o svých žácích pro účely jejich pochopení, jsou hodnoty volené učitelkou výše posazeny. U poslední zmíněné položky se v případě žáků dokonce několikrát objevuje možnost *nikdy*. Nicméně otázkou je, zda jsou žáci schopni si sami interpretovat, jakými způsoby ze strany učitelky k zjišťování těchto informací dochází. Často totiž ani nemusí zaregistrovat, že si učitelka o nich dané informace zjišťuje. Helena uvedla, že tyto informace často sbírá prostřednictvím hovorů s kolegyněmi, o kterých žáci obvykle nemají tušení. Helena tedy o svých žácích ví daleko víc, než si oni sami myslí. Občas se i jich samotných ptá na otázky týkající se jejich nálady či proběhlého víkendu, nicméně z jejího pohledu nejsou tyto otázky u žáků moc vítané a spíše je obtěžují.

Učitelka se dále považuje za většího organizátora, než jak to vidí její žáci.

16	Rozumí dobře předmětu a používá rozmanité metody při jeho výuce.	2,5	4
42	Je sebejistý/sebejistá.	2,727273	4
64	Plní svoje sliby.	2,826087	4

Má pocit, že vždy plní své sliby, je sebejistá, dobře rozumí předmětu, který vyučuje a používá pro jeho výuku rozmanité metody. Žáci její názor nesdílí v tak velké míře, jejich odpovědi se u zmiňovaných položek na škále opět pohybují mezi hodnotami 2 a 3.

Helena se zamyslela nad tím, jak si žáci nejspíš představují rozmanité metody výuky. Pokud by se jednalo o zmiňované filmy a hry, tak by jejich výsledek mohl odpovídat dané hodnotě, vzhledem k tomu, že jich Helena nevyužívá v takové míře. Obecně ale žáci v našich otevřených otázkách projevovali důvěru v její znalosti v daném předmětu.

K plnění slibů se Helena vyjádřila tak, že se je vždy snaží dodržet. Ať už v souvislosti s testy nebo nadcházející látkou k probrání. Občas naopak „vyměkne“ a nedodrží sliby negativního charakteru. To nicméně můžeme považovat za nedodržení slibu a důvod drobné rozdílnosti pohledů.

V průměru vyšší hodnoty volila učitelka i v sektoru *demokratický*.

35	Je shovívavý/shovívavá.	1,695652	3
40	Když mají žáci jiný názor, mohou ho vyjádřit.	2,173913	4
49	Přijme omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	2,130435	4

Žáci mají pocit, že jim učitelka nedává tolik prostoru k vyjádření a uplatnění vlastních názorů a pocitů, jak si sama myslí. Ona však namítá, že žáci sami v hodinách neprojevují tendence vyjadřovat vlastní myšlenky. Občas svůj názor vyjádří, ale než aby ho před třídou odůvodnili, tak ho raději změní. Důvodem může dle jejího názoru být jejich nízký věk, stud nebo neschopnost či neochota přijít s vlastní myšlenkou. Pokud chtějí žáci v hodině sdělit třídě nějaký svůj zážitek, snaží se jim učitelka nechávat prostor. Nemá problém ani s opravováním jejich chyb ze strany žáků.

Významný rozdíl lze vidět i u položky tážající se na to, zda učitelka dokáže přijmout omluvu žáků, když uvedou rozumné důvody. Přestože si pedagožka myslí, že tomu tak je vždy, žáci se na tomto neshodli. Volili všechny hodnoty na škále a v průměru se tedy nakonec shodli na střední hodnotě. Helena si ovšem myslí, že to dokáže. Pokud se žák omluví, že nedonesl úkol z důvodu, že se například s rodiči vrátil pozdě v noci od babičky, dokáže to prominout. Nicméně dodává, že žáci často rozumné důvody neuvádějí, pouze si vymýšlí nebo se vymlouvají – řeknou, že úkol neudělali nebo na něj zapomněli.

Ačkoli se nejedná o velký rozdíl na škále pohledů, je zajímavé, že učitelka si myslí, že je *přísnější*, než jak to vidí její žáci.

30	Má velmi vysoké požadavky.	2,136364	4
38	Je náročný/náročná.	2,043478	4
63	Žáci z něj/ní mají strach.	1,173913	0

Má pocit, že je mnohem náročnější, má vyšší požadavky a známkuje tvrději. Z tohoto výsledku byla sama překvapena. Nedokázala si vysvětlit jejich pohled, protože si myslí, že schopnosti a dovednosti žáků se jejím požadavkům zdaleka nepřibližují a oni sami mají často pocit, že toho po nich požaduje příliš.

Paradoxně si však Helena myslí, že z ní žáci nemají vůbec žádný strach, což není tak úplně pravda. Nakonec výsledek okomentovala pozitivně s tím, že je to dobré znamení, a že nějaký ten strach by žáci z učitele přece jen mít měli.

Žáci mají dále pocit, že je učitelka více *kárá*, nicméně zde se nejedná o významný rozdíl.

19	Nenechá žáky se samostatně opravit.	1,826087	4
51	Trestá žáky úkoly navíc.	1,608696	0
52	Chová se povýšeně.	1,913043	0

Tabulka č. 3 – Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Helena vs. žáci)

Zajímavou položkou se stala otázka č. 51 o domácích úkolech za trest. Helena uvedla, že nic takového nepraktikuje. Pokud zadá domácí úkol, rozhodně není za trest. Otázkou je, jak mohlo v takto evidentně doložitelné otázce dojít ze strany žáků k tvrzení, že tomu tak je. Někteří žáci dokonce volili hodnotu 4, což by znamenalo, že tomu tak je vždy, když žáci něco

provedou. Možnou interpretací je skutečnost, že žáci chápou většinu domácích úkolů jako přítěž, kterou si vysloužili v negativním slova smyslu, spíše než nezbytnost.

U položky č. 19 muselo nejspíš ze strany učitelky dojít k mylné interpretaci, protože ačkoli volila, že žáky nikdy nenechá se samostatně opravit, při rozhovoru uvedla opak. Pokud v hodině žák řekne špatnou odpověď, nechá ho téměř vždy využít další možnosti k opravě. Pak teprve následuje odpověď spolužáka a až v posledním případě, pokud správnou odpověď nikdo nezná, si odpoví sama. Interpretace žáků se však může týkat chyb při testu, kdy jim Helena údajně nedává možnost využití opravného termínu, protože by toho dle jejích slov zneužívali. Testy proběhnou vždy po delším opakování látky a jsou hlášeny předem. V některých případech, aby předešla udělení špatné známky, dokonce Helena pouze naznačí do testu typy chyb a žáci mají za úkol vyhledat si potřebné informace k jejich opravě. To nicméně praktikuje s třídami, které již lépe zná, což není případ 8. ročníku.

#### 5.1.5 Ideální učitel dle názorů žáků

V dotazníku jsme se žáků ptali na otázku, jak má podle jejich názoru vypadat ideální učitel. Důvodem k zjištění daných atributů bylo poskytnutí zpětné vazby našim učitelům v průběhu kvalitativní části šetření. Ti by z výsledků dané otázky mohli zjistit, jací by podle svých žáků měli být a jak by se správně měli chovat, aby je tito žáci považovali za ideální. Ačkoli lze v tomto případě vycházet z mnoha proběhlých výzkumů renomovaných autorů, jistě jsou pro tyto učitele směrodatnější ukazatele jejich vlastních žáků.

Mezi častěji zmiňované atributy obou tříd patřily následující popisy:

- je hodný; milý
- je chytrý, vzdělaný
- je přátelský, vstřícný
- je pozitivní; má smysl pro humor, dobrou náladu; umí si udělat legraci sám ze sebe
- je tolerantní; chápavý; ohleduplný; empatický
- je ochotný pomoci
- naslouchá žákům; zohledňuje jejich názory
- je zábavný; do výuky zapojuje různé aktivity, hry
- je zčásti přísný; má u třídy respekt, autoritu; nenechá si nic líbit
- má pevné nervy; na žáky nekřičí
- je spravedlivý; nestranný; nezaujatý

- látku umí dostatečně dobře vysvětlit a předat ji srozumitelnou formou (v případě nepochopení ze strany žáků i opakovaně)
- o testech dává vědět v předstihu; testy obsahují to, co zaznělo v hodině

Mezi další jednotlivě zmíněné charakteristiky patřil zájem o látku, snaha komunikovat, udržování pozornosti žáků nebo dostatečně hlasitý projev. Ideální učitel by měl být mladý, klidný, pohodový, ale taky sebevědomý a dostatečně výrazný. Měl by učit důležité věci, upozorňovat žáky na ne/vhodné chování, snažit se jim školu ulehčit (ne ztěžovat) a dokázat je zaujmout. Neměl by si myslet, že je něco více než žáci ani se přetvařovat. Měl by dávat více času na samostatnou práci. V hodině by mělo být stále co dělat. Žáci by měli tomuto učiteli být ochotni věřit, svěřovat se mu a neměli by se bát chodit na jeho hodiny. Žáci zmínili dokonce i preferovanou frekvenci testů a úkolů u ideálního učitele: úkoly 1x za týden, testy 1x až 2x za dva týdny.

Učitelka Helena dostala v průběhu rozhovoru za úkol vybrat z tohoto seznamu ty přívlastky, s kterými se jako pedagog neztotožňuje a neodpovídají tak podle jejího názoru její vlastní charakteristice.

Dle Heleniných slov dokáže učitelka na žáky i zvýšit hlas a zakřičet, protože to občas bývá potřeba. Uchýlí se k tomu ale pouze tehdy, když už nevidí jiné řešení. Uvedenou žákovskou představu o frekvenci testů nepovažuje za reálnou vzhledem k požadavkům minimálního počtu známek za čtvrtletí a s ohledem na případné neúspěchy žáků. Testy zadává v momentech, kdy je to třeba a po minimálně dvouhodinovém procvičování dané látky.

U bodu týkajícího se zapojování zábavných forem výuky uvedla, že je využívá pouze v případech, kdy je žáci neberou jako možnost ulít se z aktivity v hodině a kdy jsou tyto aktivity s danou látkou tematicky provázány. Nepovažuje se za vyloženě hravý typ učitele. Filmy nevyužívá takřka vůbec, vzhledem k časovým možnostem vyučovací hodiny.

V souvislosti s dostatečně dobrým vysvětlováním látky a jejím předáním srozumitelnou formou Helena uvedla, že je to součást jejích snah a doufá, že tomu tak je. Nemá však k dispozici žádnou zpětnou vazbu z vedení a jejím jediným ukazatelem jsou tudíž samotné děti, přičemž nemůže říci, že by takový pocit měla obecně ze všech tříd. Kupříkladu u námi sledovaného 8. ročníku nedokáže rozklíčovat, zda jim látku podává špatně nebo zda žáci nemají na to, aby ji pochopili.

### 5.1.6 Výzkumné šetření v 9. ročníku

#### **Charakteristika skupiny**

V dané skupině učí Helena druhým rokem. Skupina je specifická tím, že se skládá ze dvou tříd – 9.B a 9.C., tudíž spolu tyto žáci netráví veškerý čas v rámci jiných vyučovacích hodin. V jedné části skupiny dle učitelky převládají slabí žáci, pouze jedna žákyně v předmětu vyniká. Druhá část je tvořena průměrnými až velmi dobrými žáky. Ze začátku zde byl proto viditelný problém vzniklý rozdílnou úrovní znalostí. Problém nastal i v adaptaci na odlišný styl práce. Žákům chvíli trvalo, než si s učitelkou sedli a nastavili se na úroveň jejích požadavků. Nyní již podle jejích slov chápou, že se v hodinách snaží něčeho konstruktivně dosáhnout a jejich vztah funguje dobře. Zmínila však výjimky.

Jedna z nich nastala například v průběhu posledních pěti minut po vyplňování našich dotazníků, kdy učitelka rozdala žákům testy, s jejichž výsledky byla velmi nespokojena. Působila značně rozhořčeně, jelikož věděla, že v hodinách žáci danou látku ovládají, ale v testu se to nijak zvlášť neprojevovalo. Navíc se žáci doma neučí. Došla tedy k závěru, že v dohledné době jim termíny testů přestane hlásit dopředu. Dle jejích slov by žáky ráda naučila se učit.

Ve většině případů se jí však daří tyto žáky namotivovat ke zvědavosti a aktivitě v hodinách. To jí vede k větší toleranci a snaze vycházet těmto žákům ve spoustě věcí vstříc tak, aby se jim dařilo a nebyli demotivováni špatnými známkami. Považuje je za rozumnější třídu.

#### **Výsledky šetření**

Žáci z devátého ročníku mají k učitelce převážně kladný vztah. V otázce týkající se toho, čeho si na učitelce cení, uváděli řadu argumentů týkajících se jejích schopností, dovedností i osobnostních kvalit:

- mluví dobrou angličtinou; má dobrý přízvuk
- v hodině mluví převážně anglicky; alespoň někdy mluví i česky
- dobře naučí látku; vysvětluje jasně; látku, které žáci nerozumí, vysvětlí ještě jednou
- udržuje pozornost žáků
- není příliš přísná
- dává málo úkolů
- o testech žáci vědí předem; testují přesně to, co jim předem řekla; zvládne je každý
- snaží se udělat hodiny zábavnější; občas hraje hry; hodina je pestrá

- je vtipná, chápavá, hodná, ochotná
- má trpělivost; je tolerantní
- rozumí žákům (protože je mladá); dokáže poslouchat
- není zbytečně hlučná

Opakovaně se objevovaly důvody opětovného vysvětlování látky v případě jejího nepochopení žáky, dobrá úroveň anglického jazyka, udržování pozornosti žáků, ne příliš velká přísnost, vtipnost, zábavnost a obsah testů, které prověřují přesně to, co bylo při hodině řečeno.

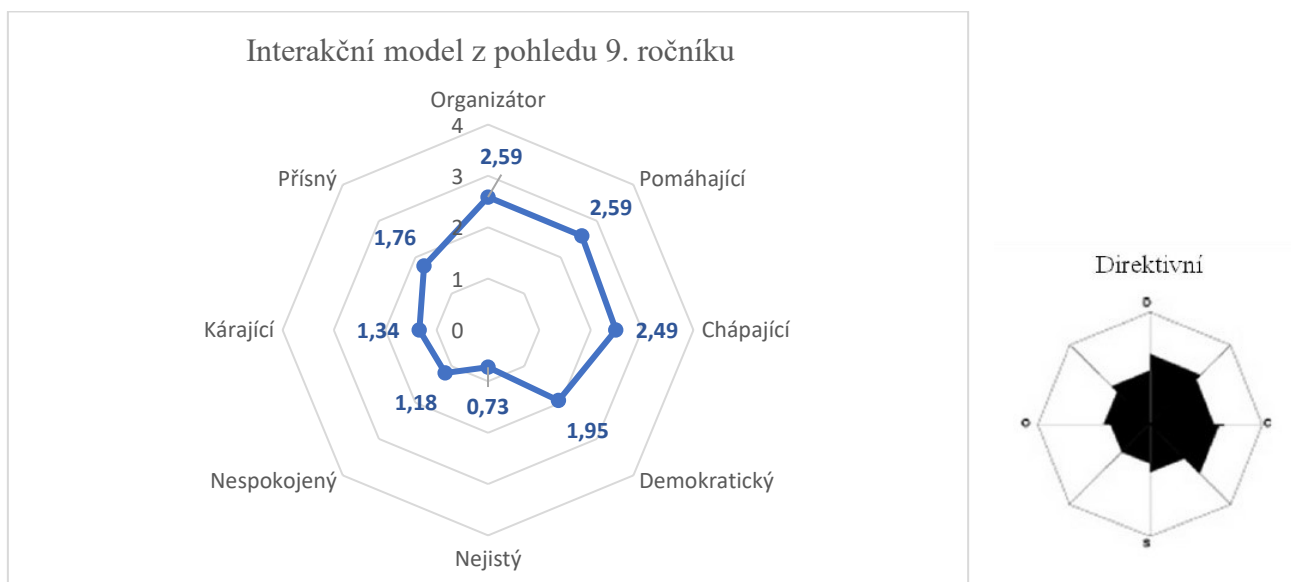
Až na jednu výjimku, uvedl každý z žáků alespoň jeden důvod, proč si učitelky cení. Přestože zde mohou existovat nějaké osobní antipatie, můžeme říci, že učitelka má u žáků autoritu. U některých jedinců podle všeho převládá autorita epistemická (na základě znalostí v oboru), u jiných zase přirozená (na základě osobnostních charakteristik). Obecně můžeme říci, že učitelka u dané třídy disponuje autoritou kladnou, což znamená, že jí žáci důvěřují a respektují ji bez užití sankcionování nekázně, manipulativních technik a podobných nástrojů moci. Ostatně podíváme-li se na předešlý seznam atributů ideálního učitele, můžeme si všimnout, že učitelka Helena dle žáků této třídy splňuje jeho převážnou část a měla by být tudíž těmito žáky považována za ideální učitelku. To je jistě skutečnost, která ji silně napomáhá v budování autority v dané třídě.

Jedna z otevřených otázek se dále zaměřovala na to, zda žáky anglický jazyk baví, a to z toho důvodu, abychom se pokusily propojit vztah žáků k předmětu s jejich vztahem k danému pedagogovi. Většinu Heleniných žáků z 9. ročníku anglický jazyk baví nebo jim přinejmenším přijde užitečný a mají k němu ambivalentní vztah. Některé žáky předmět baví právě z důvodu dobré úrovně vysvětlování látky nebo aktivit v hodině, což je jistě zásluhou učitelky. Tři žáci se však cítí ve znalostech angličtiny na vyšší úrovni než zbytek třídy, a proto je hodiny příliš nebaví. Helena uvedla, že se občas snaží výuku v tomto ohledu diferencovat, ale jedná se o velmi obtížnou záležitost. Naopak občas páruje tyto žáky do dvojic se slabšími jedinci, aby se jim pokusili pomoci. K velkému rozvoji nadaných žáků tu tak víceméně nedochází, a proto Helena zmiňuje potřebu určité kontinuální podpory, které by se v tomto ohledu mělo dostávat začínajícím učitelům. Připouští, že situace není ideální.

Podíváme-li se na model interakčního stylu v podání žáků této třídy, vidíme, že zde nedošlo k velkému odklonu od průměrného mínění obou tříd. I v tomto případě bychom mohli



učitelce přiřknout **direktivní** typ učitele, přičemž se zde mnohem více blížíme k ideálnímu zpodobnění daného typu. Dimenze *organizátor*, *pomáhající* a *chápat* nám mírně nabyly na hodnotách, a naopak sektory *nespokojený*, *kárající* a *přísný* se drobně stáhly. Nejistota učitelky opět nabývá v porovnání se standardním modelem nízkých hodnot a zůstává na stejné či podobné úrovni jako v předchozích dvou sestavených modelech. S výjimkou větší jistoty tak zde můžeme aplikovat popis přesně odpovídající direktivnímu typu učitelky.



Graf č. 4 – Interakční model učitelky Heleny z pohledu žáků 9. ročníku

V souvislosti s významnými rozdíly jednotlivých položek, se kromě některých výše uvedených, lišili žáci devátého ročníku oproti učitelce pouze v položce č. 60. Tam vyjádřili pocit, že je neznámkuje tak přísně jak si myslí. To překvapilo i samotnou učitelku. Navíc je toto tvrzení v rozporu s tím, jaký názor zastává osmý ročník, který si na přísnost hodnocení učitelky naopak stěžoval.

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	volba učitelky
60	Tvrdě známkuje.	1,692308	3

Tabulka č. 4 - Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Helena vs. žáci 9. ročníku)

#### 5.1.7 Výzkumné šetření v 8. ročníku

##### Charakteristika skupiny

V dané skupině Helena učí prvním rokem. Skupina je tvořena z žáků jedné třídy. Učitelka ji hodnotí jako za jednu z nejproblematictějších na dané škole, na čemž se shoduje i s ostatními

kolegyněmi. Je to dáno věkem žáků, který označuje za vrchol puberty, a to speciálně u chlapců. Chlapci této třídy podle ní výrazně narušují chod každé hodiny a zkoušejí trpělivost učitelky. Ta přiznává, že tím trpí přítomná děvčata. Snaží se tak často na výlevy chlapců nereagovat a soustředit se na práci děvčat. Za poslední hodiny se však situace začíná pomalu stabilizovat. Děvčata považuje za průměrná.

Předcházející učitelka údajně v loňském roce nenašla dostatek sil pouštět se s touto skupinou do složitějších jazykových jevů, a proto s nimi probírala pouze slovíčka. Helena má nyní obtíž v tom rozklíčovat, zda žáci pouze nemají o učivo zájem nebo jim skutečně chybí schopnost si danou látku osvojit.

Obecně si Helena myslí, že v dané třídě nemá problém s autoritou. Pokud dojde k nějakým nemístným narážkám ze strany žáků, snaží se je ihned uzemnit a potvrdit svoji pozici ve třídě. Problém vidí spíše v chybějící motivaci žáků a vlastních vysokých očekáváních, která nejsou tito žáci schopni naplnit.

### **Výsledky dotazníků**

Šetření ve třídě osmého ročníku přineslo značně odlišné, místy překvapivé výsledky. Jejich náznaky byly patrné již po skončení vyplňování dotazníků v dané třídě.

Po dokončení a vybrání dotazníků se strhla menší diskuze týkající se osoby učitelky, která byla způsobena ne příliš přívětivým názorem žáků, a byla proto silně negativně zabarvena. Obzvláště žákyně této třídy se zdály být výrazně nespokojeny. Jedna po druhé tak spontánně vyjmenovávaly příklady a důvody toho, proč k dané učitelce cítí poměrně silné antipatie. Mezi jejich argumenty patřila tato tvrzení o učitelce:

- látku dlouze nevysvětluje, pouze ji jednou napíše na tabuli a brzy zase smaže; pomalejší žáci si ani nestihnou poznámky opsat
- látku nepochvíčuje; žáci mají za úkol se vše naučit samostatně doma
- testy zadává velmi brzo po vysvětlení látky
- nevyužívá žádné zábavné formy výuky
- nebere ohled na specifické poruchy žáků
- třída probírá látku 6. ročníku, a to pouze kvůli jednotlivcům; ostatní by rádi pokročili dál
- nutí žáky učit se něco, co je dle učebnice v plánu až na konci školního roku a oni nevidí smysl v tom učit se to nyní

- do testu zařazuje informace, které zmínila pouze jednou a nedošlo tedy předtím k upevnění daných poznatků; mohly být přeslechnuty
- testy boduje příliš přísně; bodové hranice pro konkrétní známky jsou příliš vysoké
- má žákům za zlé to, že je předchozí učitelky nic nenaučily
- neuvědomuje si, že existují i jiné předměty než anglický jazyk, a že je třeba věnovat čas i jim
- oproti druhé polovině třídy, kterou vyučuje jiná učitelka, mají tito žáci výrazně horší známky, což považují za následek přílišné přísnosti učitelky

Tyto negativní skutečnosti uváděli žáci často v porovnání s jednáním a chováním předchozí vyučující, která byla podle jejich názoru milá, vtipná, látku s nimi vždy dostatečně procvičila a využívala množství zábavných prvků pro zpestření výuky. I v dotaznících se často objevovala vyjádření poukazující na to, že dříve žáky hodiny angličtiny bavily a nyní je tomu jinak.

Chlapci se v případě negativního hodnocení učitelky vyjadřovaly v menší míře. Na konec debaty dokonce dodali, že přes to všechno je vidět, že se je učitelka Helena snaží naučit co nejvíce. To mohlo být způsobeno uvědoměním, že právě oni jsou často narušiteli hodin a vztahu učitelky s žáky, jak je tomu dle samotné učitelky i některých žáků. Helena přiznala, že si uvědomuje, že děvčata mohou být z celé situace nešťastná, protože veškerá pozornost v hodinách padá často na chlapce.

Podíváme-li se na argumenty žáků, které svědčí proti osobě učitelky, vidíme, že v zásadě nemají jasnou strukturu a některé si dokonce protiřečí či se přímo vylučují. Spousta z nich je navíc v rozporu s tvrzeními žáků 9. ročníků, kteří u dané učitelky vyzdvihují chování a jednání, jež odpovídá přesnému opaku. Je tak poměrně zřejmé, že zde ve vztahu učitelky s žáky vznikl v minulosti problém, na který se pak postupně začaly nabalovat další, často jinak či přímo mylně interpretované skutečnosti, jež žáci neváhají přidat na seznam antipatií. Žáci se nyní nacházejí ve stavu opozice vůči učitelce, z kterého se bude velmi obtížně dostávat na úroveň vztahu důvěry.

Heleně jsme dali možnost se k daným tvrzením vyjádřit. Učitelka uvedla, že časté mazání tabule je způsobeno nevhodným vybavením třídy, která nedisponuje větší plochou pro zápisy. Je to věc, kterou již v minulosti řešila s vedením, nicméně se jí nedostalo vyhovujícího řešení. Musí tak často mazat zápisky, aby udělala prostor na další poznámky. Daný prostor obecně považuje za nevyhovující, vzhledem k tomu že nenabízí ani dostatek místa pro realizaci

různých pohybových aktivit či stanovišť práce, čímž jsou značně omezeny i zábavné formy výuky. Popírá, že by látku dostatečně nepochybovala i že by žáci měli za úkol se látku učit sami doma – mají si jí pouze opakovat. Testy byly v této třídě zatím pouze z látky loňského ročníku, takže nesouhlasí ani s tvrzením, že by je zadávala příliš brzy po jejím vysvětlení – jedná se o věci, které by již žáci měli dávno znát. Dementovala i tvrzení, že by do testů dávala zákeřné věci. Údajně dětem často zadá i cvičení z pracovního sešitu, které si mohou doma sami předem nastudovat, čímž se snaží zvýšit jejich motivaci k domácímu procvičování látky. Jejím cílem není žáky nachytat. Překvapivou informací jistě bylo, že Helena nemá jakýkoli záznam ani potuchy o specifických poruchách svých žáků. Otázkou tedy je, zda dívka, jež si na tuto skutečnost stěžovala, skutečně disponuje potvrzením z pedagogické poradny a chyba nastala pouze v předání dané informace učitelce, anebo zda se nejedná o nepravdivou či neplatnou diagnózu. Pokud by tuto informaci učitelka věděla, určitě by ale ohledy brala. Za nerelevantní označila i mnohé další argumenty žáků, které jsou způsobeny jednostranným pohledem na věc. Velmi jí překvapilo, že žáci ve snaze postěžovat si na její přístup sami přiznali, že je předchozí učitelky „nic nenaučily“. Údajně se jí podobného vyjádření dostalo již v minulosti od jednoho z chlapců této třídy, za což ho ovšem v rámci kolegiálního chování pokárala. Skutečnost, že by byly špatné známky žáků výsledkem její přílišné přísnosti popírá, vzhledem k tomu, že hodnotící škála kolegyně vyučující v druhé polovině třídy je mnohdy mnohem přísnější. I na základě informací o úrovni těchto žáků je tato polovina skutečně horší .

Na otázku, čeho si žáci na učitelce cení, se objevila následující ocenění:

- je silná; vydrží mnohdy náročné situace („učit kluky u nás ve třídě je velmi těžké“)
- pokud je na někoho našťvaná, nevytlvá si to na ostatních
- umí naučit; chce, aby žáci uměli anglicky (ale někdy na tom příliš trvá)
- nezdává testy často

Poslední zmíněný důvod zazněl v dotaznících dvakrát. Opakovalo si i další ocenění, které nicméně nemá velkou souvislost s učitelskými či osobnostními kvalitami:

- chodí hezky oblékaná, nalíčená; nosí hezké doplňky

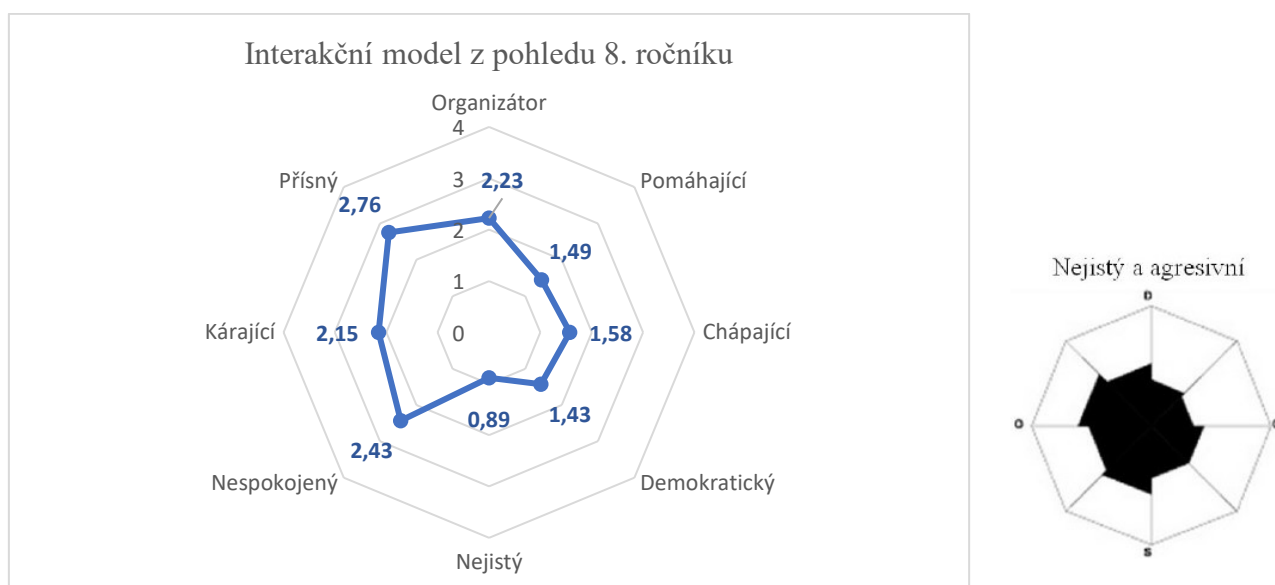
Mohlo se jednat o potvrzení skutečnosti, že i fyzický vzhled kantora může mít dopad na jeho úroveň autority nebo minimálně oblíbenosti u dětí. Na druhou stranu se však může jednat i o recesivní odpověď, která má zdůraznit fakt, že žáci na dané učitelce žádné jiné cennější kvality neshledávají.

Zbylí žáci uváděli, že si na učitelce neváží (či zatím neváží) ničeho, nebo to nestojí za řeč.

Zmíněné skutečnosti se odrazily i ve způsobu, jakým se žáci vyjadřovali k tomu, jak je baví anglický jazyk. V sedmi případech se objevilo vyjádření, že daného žáka anglický jazyk v minulosti bavil, nicméně v podání paní učitelky Heleny je štev, nebaví nebo je bavit přestává. Ve zbylých případech žáci uvedli bez důvodu, že je nebaví či neodpověděli vůbec. Kladná odpověď se prakticky neobjevila.

Helena si myslí, že angličtina v podání předchozí učitelky žáky bavila díky její akčnosti, spontánnímu přístupu, familiárnímu oslovování žáků „bando“ a nenáročnosti hodin, které se zaměřovaly pouze na osvojování slovní zásoby, záměrně vynechávaly gramatickou stránku jazyka a probíhaly spíše hravou formou. Helena by si však přála žáky skutečně něčemu naučit, protože jí dělá starost, že tito žáci nedokáží v osmé třídě správně sestavit větu. To je ostatně také jeden z důvodů, proč se rozhodla danou školu opustit – má pocit, že úroveň žáků neodpovídá úrovni výběrové jazykové školy. Nicméně uznává, že podobně to v loňském roce probíhalo i s letošním devátým ročníkem, přičemž se situace časem srovnala.

Podíváme-li se na graf odkazující na interakční styl učitelky dle žáků osmého ročníku, vidíme v něm, že negativní hodnocení se promítlo i do něj.



Graf č. 5 – Interakční model učitelky Heleny z pohledu žáků 8. ročníku

Dané rozložení průměrných hodnot na škálách jednotlivých dimenzí zasahuje v převážné míře do dimenzí odmítavost a dominantnost, a odpovídá učitelskému typu **nejistý a agresivní**. Takový učitel toho dle Wubbelse nedokáže tolik naučit, protože ztrácí většinu času z výuky

v neustálém konfliktu s žáky, který má kulminující charakter. Učitel a žák se v tomto prostředí stávají soupeři, protože učitel žáky trestá za jejich chování a ti o to více provokují a zlobí. Klima ve třídě není příznivé. Svou autoritu si tento učitel neumí jistě prosadit, což kompenzuje prudkými reakcemi a agresivním stylem komunikace, který mnohdy vyústí až v křik. Jeho chování je nevyzpytatelné a nevyvážené, protože ve třídě nejsou vymezeny komunikační vzorce. Své žáky tento učitel nemá rád a ani je příliš nechápe.

Dle názoru žáků by k tomuto popisu dále měla být připojena vyšší nespokojenost učitelky projevující se občasnou rozmrzelostí, nešťastným vzezřením, často špatnou náladou, nedůvěrou v žáky nebo občasným považováním jakékoli snahy žáků za nestatečně dobrou.

Dimenze nejistoty opět klesá na nižší hodnoty, než jak je tomu u standardizovaného modelu.

Helena vyjádřila svůj nesouhlas s charakteristikou prudké a agresivní učitelky, nicméně přiznává, že některé situace v této třídě občas vyústí i v křik. Své chování se neodvažuje označit za nevyvážené ani nevyzpytatelné. Neříká, že by žáky neměla ráda, nicméně s nimi bojuje, dle jejích slov stejně tak, jako ostatní učitelé. To je důvodem toho, proč je možná ani příliš nechápe – nechápe děti, které projevují takový nezájem o cokoli.

K definicím typu učitele dle hodnocení obou tříd se Helena nicméně vyjádřila tak, že odpovídá daným třídám a zdejší atmosféře při hodinách. Skutečně si dokáže představit, že si podobné věci o ní konkrétní třídy myslí.

Názor Heleny se od názoru žáků osmého ročníku výrazněji liší ještě v dalších jedenácti dosud nezmiňovaných položkách.

Žáci mají pocit, že Helena jejich pozornost neudrží ve velké míře, což může být důsledkem častého vypadávání z aktivit v hodině z důvodu řešení situací vzniklých nekázní ve třídě.

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	volba učitelky
58	Udrží pozornost žáků.	1,6	3

Důvěra žáků v učitelku je v této třídě evidentně značně narušena. Žáci mají pocit, že je občas podezírá z podvádění a své důvěře v její osobu připsali hodnotu 1,4, zatímco učitelka volila 3. Heleně vadí, že tito žáci nedokáží převzít zodpovědnost za svoje činy, pouze neustále hledají výmluvy a na všechno mají svou odpověď.

33	Žáci mu/jí důvěřují.	1,4	3
----	----------------------	-----	---

61	Je ochotný/ochotná vysvětlit látku znovu.	1	3
----	---	---	---

Na seznam patří mimo jiné položka týkající se diskuze v záležitostech, kdy žáci s učitelkou nesouhlasí. Helena si myslí, že je diskusi otevřená téměř vždy, zatímco žáci volili v průměru hodnotu 1,8. Tento rozdíl si Helena vysvětluje tím, že žáci položku pochopili jako diskusi o záležitostech, o kterých učitel převážně nediskutuje – zapomenutí úkolu apod. K diskuzím o tématech týkajících se učiva takřka nedochází.

2	Pokud s ním/ní žáci nesouhlasí, mohou o tom s ním/ní diskutovat.	1,8	3
14	Je tolerantní.	1,4	3

Helena dále občas vypadá, jako by nevěděla, co má dělat. Ačkoli si to sama vůbec nemyslí, nakonec přiznala, že to tak v této konkrétní třídě mnohdy může působit, protože se občas cítí zoufalá z nastalé situace a neví, co si počít. Nicméně to se nenastává příliš často.

18	Vypadá, jako by nevěděl/a, co má dělat.	1,222222	0
----	---	----------	---

Žáci Heleně připisují větší důslednost, než jakou si připisuje sama. Ona o sobě tvrdí, že je občas nedůsledná, vzhledem k tomu, že nemá vždy perfektně zvládnutý management všech tříd. Občas si nepamatuje, co komu slíbila a co je kde třeba během příštích hodin pohlídat.

47	Je nedůsledný/nedůsledná.	0,9	2
----	---------------------------	-----	---

Velký rozdíl se objevil i u položky „má často špatnou náladu.“, a to o celé 2,33 bodu. Helena v této souvislosti opět zmiňuje možnost vlivu své osobní nespokojenosti s prací v dané škole na vlastní projev, ale i vlivu špatného klimatu třídy na svou náladu.

22	Má často špatnou náladu.	3,333333	1
26	Myslí si, že ho/ji žáci podvádějí.	2,1	1

Žáci mají dále pocit, že se učitelka dokáže rychle a nečekaně rozčítit, což ona dle svého obecného mínění tak často nedělá. V závislosti na dni v dané třídě je však možné, že tomu tak může být – chlapecká část osazenstva ji občas dokáže vyvést z míry.

13	Nečekaně se rozčítí.	2,4	1
----	----------------------	-----	---

28	Rychle se rozčílí.	3,2	2
----	--------------------	-----	---

Tabulka č. 5 - Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Helena vs. žáci 8. ročníku)

### 5.1.8 Shrnutí

Helena jako začínající učitelka si teprve upevňuje své vzorce chování, a především se snaží o to, aby si žáci navykli na její styl výuky a komunikace. V devátém ročníku, kde učí již druhým rokem, se jí to již ve velké míře podařilo. Žáci si cení její snahy dosáhnout výsledků v jejich znalostech, a ačkoli občas nespolupracují v plné míře, jsou motivováni k práci v hodinách a v Heleně vidí autoritu. Osmý ročník, který se s Heleniným stylem interakce teprve seznamuje, zatím stagnuje a dělá mu problém si na něj navyknout. Vůči učitelce cítí silné antipatie, předmět žáky v jejím podání nebaví, považují ji za příliš náročnou a přísnou a v mnohém mají názory výrazně odlišné od názorů žáků devátého ročníku. Zatím v ní nedokáží najít lidskou stránku a veškeré její snahy považují za útok či projev nelibosti vůči sobě. Helena se u této třídy zatím snaží rozklíčovat, v čem spočívá jejich nedostatek motivace ke studiu. Na příkladu učitelky Heleny vidíme, že ačkoli má každý učitel svůj vyhraněný interakční styl, nemusí se v každé třídě profilovat stejným způsobem. Každá ze tříd ji přiřkla jiný typ učitele, přičemž oba jsou odlišné od toho, kterým by se popsala sama.

Vzhledem k tomu, že se Heleně nedostává žádného hodnocení vlastní práce ze strany vedení ani zbytku učitelského sboru, označila náš výzkum za velmi užitečný. Údajně se jedná o jednu z mála zpětných vazeb, které se jí od začátku její tříleté profesní kariéry dostalo.

## 5.2 Začínající učitelka č. 2 – Šárka

### 5.2.1 Charakteristika učitelky

Učitelka Šárka učí anglický jazyk a tělesnou výchovu na jazykově zaměřené základní škole s rozšířenou výukou matematiky. Profesi učitelky vykonává třetím rokem. V letošním školním roce vyučuje v 6. a 7. ročnících druhého stupně. Je třídní učitelkou třídy 6. ročníku.

Sama sebe popsala jako veselou, pozitivně naladěnou učitelka, která má nadhled. Má velkou chuť a vůli tvořit pro žáky flexibilní program, který se proměňuje na základě aktuální situace. Pokud tedy ve třídě nastane nepokoj, únava žáků nebo méně produktivní atmosféra, dokáže to dle jejích slov celkem dobře vnímat a na situaci zareagovat. Řídí se pravidlem, že děti musí mít z hodiny radost, což lze zajistit hlavně veselou atmosférou. Prostředek, kterým se toho



snaží nejčastěji docílit, jsou hry. Má pocit, že právě skrze ně se žáci naučí nejvíce. Učebnici bere jako doplněk k hravým aktivitám. Pokud to baví děti, baví to i ji samotnou.

Myslí si, že je přátelská, a i její žáci ji tak vnímají. Snaží se být férová a žákům vždy vysvětluje svoje očekávání a volby. Myslí si, že dokáže uznat vlastní chybu. Má za to, že její žáci vědí, co od nich očekává a pokud je trestá, vědí proč.

Ve svých hodinách se zaměřuje především na rozvoj slovní zásoby u dětí. Vidí ji jako nezbytnost k získání sebevědomí v následném mluveném projevu, který je u ní v důležitosti na druhém místě. Ráda by se však začala více zaměřovat i na písemný projev, který doposud příliš neupřednostňovala.

Ačkoli si původně myslela, že jí bude více vyhovovat výuka na střední škole, dnes už ví, že si vybrala dobře. Líbí se jí, že na základní škole v ní děti vidí opravdového učitele, ke kterému vzhlíží, a že je může do jisté míry ovlivňovat ve výchově a měnit jejich životy k lepšímu.

#### 5.2.2 Problémy na začátku profesní kariéry

Šárka měla zpočátku velký problém s nastavováním hranic v kontaktu s žáky. Ve svém prvním roce výuky si s třídou osmého ročníku nastavila příliš blízký a přátelský vztah. To vyústilo v Šárčiny problémy s autoritou v této třídě, které se projevovaly nerespektováním daných pravidel ze strany žáků a ignorancí opakovaných upozornění na jejich porušování. Tito žáci pak již nebyli schopni brát Šárku a její požadavky vážně. Setkala se i se třídou, která záměrně a opakovaně poukazovala na její chyby a snažila se využívat její ochoty svou chybu přiznat. Šárka se v té době dostala do fáze, kdy těmto žákům jejich připomínky vždy odsouhlasila, jen aby měla pokoj. Velmi jí totiž záleží na tom, aby jí její žáci měli rádi, a proto se jim zpočátku snažila vyhovět ve všem. Nyní má pocit, že už by takovou situaci nedopustila.

Žáci také dokázali dobře vycítit, že Šárka zpočátku nevěděla, jak se vypořádat s jejich nekázní. Nevěděla, jak je ukáznit a působila velmi nejistě. Dnes tvrdí, že má již vytvořený určitý „ochranný štít“, přes který žáky nepustí a nedává jim v některých záležitostech žádný prostor na diskuzi. Tu jim v prvním roce dopřávala a přiznala, že si tím jen zbytečně komplikovala život.

Další komplikací v začátku kariéry bylo, že ačkoli měla Šárka stanovené jasné cíle, nevěděla, jak se k nim dostat. Stávalo se tak, že její žáci nepostupovali v akceleraci látky takovým způsobem, jak si ona představovala. Docházelo tudíž k mírné dezorganizaci v rámci výuky.

V kombinaci s nekázní žáků pak měla Šárka pocit, že její hodiny pouze ubíhají, ale nikde není viditelný žádný posun.

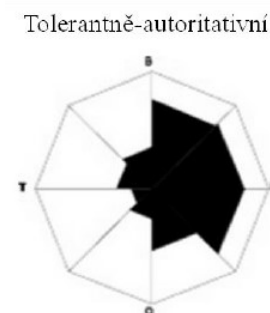
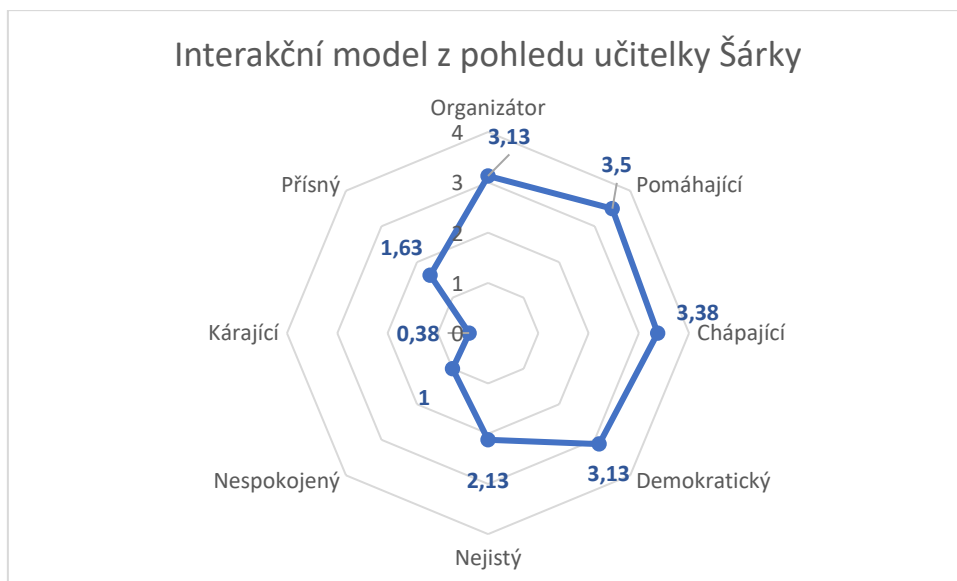
Nezájem žáků o učivo je dalším problémem, na který Šárka narazila. Většinou se jej snaží řešit zapojením her do výuky. Nejkomplikovanější je však motivovat nejstarší ročníky. Situaci začala napomáhat tím způsobem, že jim dává možnost do určité míry rozhodovat o obsahu učiva. Pouze vymezí dané téma či oblast, a oni jsou pak tvůrci představy o jejich realizaci. Na některé žáky tato metoda opravdu funguje.

V souvislosti s pomalejšími a slabšími žáky Šárka uvedla, že mívá tendenci jim podvědomě přizpůsobovat výuku. To způsobuje znevýhodnění ostatních žáků, kteří by se rádi posunuli dál, nicméně musí stagnovat na nižší úrovni a ztrácí motivaci. Ještě komplikovanější je to v kombinaci s nadanými žáky – čím větší variabilita, tím horší je najít cestu, která vyhovuje všem. Šárka nicméně neví, jak danou situaci řešit, protože by nejraději měla pod kontrolou všechny. Nerada přiznala, že je jí jejích žáků vlastně líto, protože má pocit, že u ní nemají tolik šancí se ve svých jazykových vědomostech a dovednostech posunout dál.

Občas má Šárka pocit, že žáci plně nezvládají vše, co si pro ně připravila. Projevuje se to speciálně v testech. Vždy si je téměř jistá, že žáci danou látku skutečně ovládají, protože jí to denně v hodinách dokazují. Dojde-li však na test, jsou jejich vědomosti v lepším případě průměrné. Šárka má podezření, že písemný projev značně komplikuje jejich schopnost dokázat získané znalosti. Vliv na to může mít i jistý tlak a stres, který při testu cítí.

### 5.2.3 Interakční model z pohledu učitelky

Šárka hodnotila sama sebe velmi vysokými hodnotami v sektorech *organizátor*, *pomáhající* i *chápatící*. Naopak nízké hodnoty volila v sektorech *přísný*, *kárající* a *nespokojený*. Ačkoli se tedy nejedná o přesné vyjádření daného typu, rozhodli jsme se po srovnání s ostatními možnostmi pro výběr učitelského typu **tolerantně-autoritativní**.



Graf č. 6 – Interakční model z pohledu učitelky Šárky

Na základě daného popisu bychom mohli říct, že Šárka ve svých hodinách využívá rozmanité přístupy, které u žáků podporují svobodu a odpovědnost a na něž žáci dobře reagují. Preferuje práci ve skupině. Její hodiny jsou zábavné a žáci je rádi navštěvují. Navazuje s nimi bližší vztah a díky této přátelské atmosféře nemusí výrazně prosazovat svoji pozici. Toleruje menší vyrušování a svoje soustředění zaměřuje spíše na výuku. Vytyčených cílů dosahuje bez větších problémů a ve spolupráci s žáky.

Největší odlišnost můžeme vidět v sektoru *nejistý*. Učitelka Šárka vykazuje větší míru nejistoty, než jak je tomu u námi zmiňovaného typu učitele. To by mohlo znamenat, že příliš nezasahuje do dění ve třídě a čeká, jak se věci vyvinou. Je překvapená, když se mílí, ale umí připustit svoji chybu. Jisté odpovědi nepodává, brání se a má tendenci vyčkávat a držet se stranou. Vše samozřejmě jen do určité míry, protože hodnota volená Šárkou dosahuje pouze bodu 2, který leží přesně uprostřed škály. Šárka přiznala, že svoji chybu připouští velmi často. Je ochotná s žáky o věcech diskutovat a občas jen čeká, jak se věci vyvinou na základě dané situace. Nerada si tvrdě prosazuje své vlastní stanovisko, a i svým žákům často opakuje, že věci nejsou černobílé a pravdu může mít každý. S žáky se v tomto ohledu vidí jako rovnocenná.

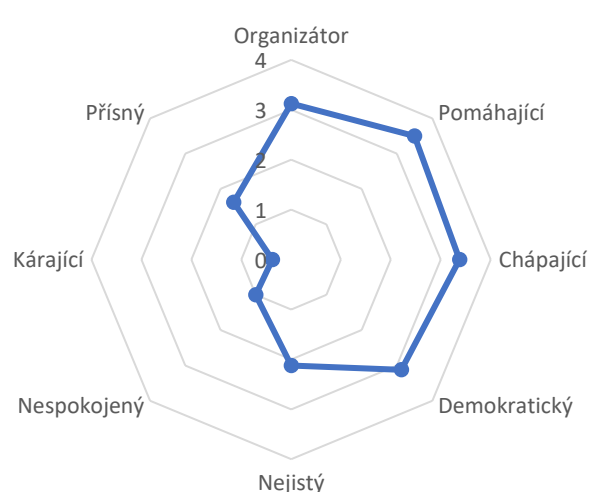
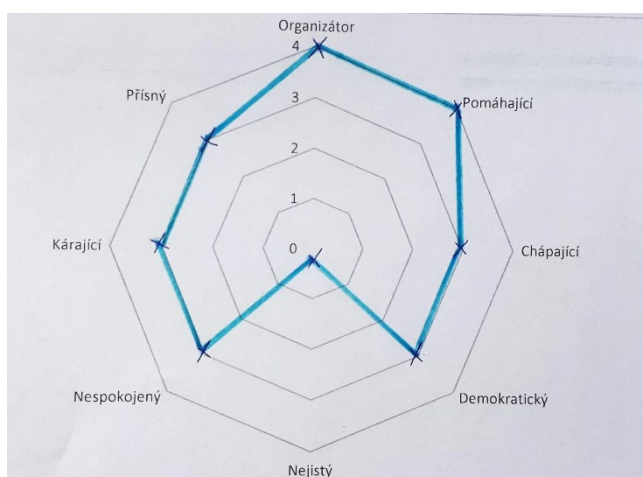
Další odlišnosti pozorujeme v sektoru *demokratický*. Šárka se oproti dané definici považuje za demokratičtější, což můžeme interpretovat tak, že v hodinách dává žákům ještě větší volnost (spojenou se zodpovědností). Zadává jim samostatnou práci a má tendenci je uklidňovat a dávat prostor k odreagování. Respektuje jejich připomínky a názory. To ostatně souvisí

i s předešlými zmíněnými skutečnostmi. Ráda nechává děti diskutovat mezi sebou, ačkoli se dle svých slov stále ještě učí, jakým způsobem podobné diskuze vést.

Oproti standardizovanému typu učitele pak můžeme Šárku označit za méně kárající, což znamená, že nebývá skoro nikdy podrážděná, rozzlobená, vzteklá a nemá tendence zakazovat a kárat či užívat sarkastické poznámky.

Šárka s daným popisem plně souhlasila, ztotožnila se s ním a byla ráda, že odpovídá právě jemu. Přiznala však, že zčásti se vidí i v typu tolerantním. Plně totiž nepopřela, že by její hodiny vykazovaly prvky dezorganizace – není si v tom příliš jistá. Zajímalo by jí, zda její žáci vědí, jak se na hodiny připravovat, protože přiznala, že instrukce k domácí přípravě často nedává, stejně tak jako úkoly. To je údajně věc, kterou nejspíš „nemá tolik dotaženou“, protože věří, že dětem stačí čtyři hodiny týdně ve škole a jejich osobní zápal pro daný předmět.

Šárka by se na škále dominance vs. submisivity umístila v části, která je blíže dominanci. Uvedla však, že někdy se dokáže nechat žáky ovlivnit a nevolila by tudíž extrémní hodnoty. Pokud však vejde do třídy, děti vědí, „kdo je tady pán“. To ostatně odpovídá i rozložení v jejím výsledném modelu, který je převážně dominantně laděný. Vyšší hodnota v sektoru *demokratický* však nechává prostor i určité míře submisivity. Na horizontální škále by naopak volila naprostou náklonnost k dětem, protože je dle jejích slov miluje. Za necelé tři roky výkonu své profesní kariéry se setkala maximálně s třemi dětmi, ke kterým si nedokázala najít cestu.



Obrázek č. 4 – Odhad interakčního modelu učitelky Šárky

Šárka se odhadla na více nespokojenou i kárající, než jak je tomu u jejího výsledného modelu. Je zajímavé sledovat, že právě tyto dvě hodnoty v jejím odhadu nabyly v dimenzi odporu k dětem, do níž by se ani trochu nezařadila.

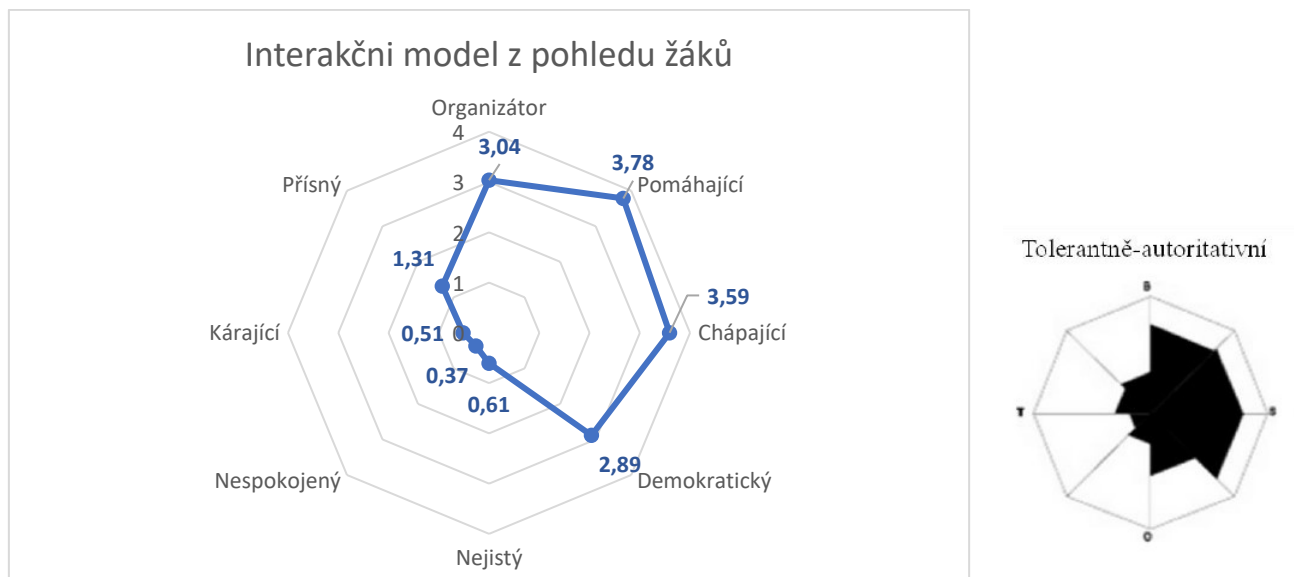
Vyšší nespokojenost ve svém odhadu však údajně volila na základě vlastní nespokojenosti sama se sebou a plněním svých cílů jakožto učitelky. Ráda by své hodiny více propracovávala a dělala je efektivnější. Je tedy nespokojená se svou přípravou na hodiny, nikoli s výkony žáky.

Její vyšší odhad v sektoru *kárající* je údajně zapříčiněn tím, že v den našeho rozhovoru ve škole neměla úplně dobrý den a ke kárání došlo, což ovlivnilo její aktuální volbu. Obecně se za kárající učitelku nepovažuje.

Původně byla Šárka překvapená svou nižší hodnotou v sektoru *přísný*, protože se považuje za poměrně přísnou. Po přečtení charakteristik dané proměnné však uznala, že volená hodnota odpovídá, a že přísná je tudíž jen do jisté míry.

#### 5.2.4 Interakční model z pohledu žáků

Ačkoli můžeme interakční model žáků zařadit pod stejný učitelský typ jako model v podání Šárky, tedy **tolerantně-autoritativní**, lze na něm pozorovat značné odlišnosti.



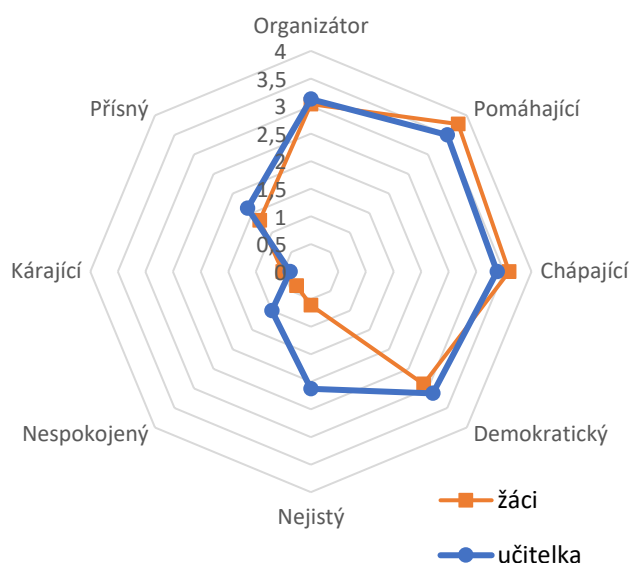
Graf č. 7 – Interakční model učitelky Šárky z pohledu žáků

Kupříkladu sektor *nejistý*, který jsme již zmiňovali, zde dosahuje poměrně nízké hodnoty a mnohem více se blíží standardizovanému rozložení hodnot u daného učitelského typu. To

může znamenat, že ačkoli je Šárka v hodinách relativně nejistá, nedává to najevo natolik, aby to žáci dokázali identifikovat.

Ze stejného důvodu by mohl být odůvodnitelný i menší rozdíl v sektoru *nespokojený*. Žáci nemají pocit, že by se učitelka projevovala mrzutě, nevrle, dávala najevo svou nespokojenost nebo často kritizovala. Šárka se tak jednoduše nechová, ačkoli evidentně zčásti nespokojená je. V rámci seznamování se s charakteristikami dané proměnné dále Šárka uvedla, že skutečně často čeká na ticho, čímž si vynucuje pozornost žáků.

Sektor	průměr za žáky	průměr za učitelku	rozdíl hodnot
Organizátor	3,03	3,13	0,10
Pomáhající	3,78	3,5	0,23
Chápající	3,59	3,38	0,21
Demokratický	2,89	3,13	0,24
Nejistý	0,61	2,13	1,52
Nespokojený	0,37	1	0,63
Kárající	0,51	0,36	0,15
Přísný	1,31	1,63	0,32



Tabulka č. 6 – Srovnání hodnot jednotlivých sektorů (Šárka)

Graf č. 8 – Srovnání inter. modelů (Šárka vs. žáci)

V sektoru *organizátor* dochází k viditelné shodě, která se projevila i u výsledků jednotlivých položek. Rozdíly v jejich hodnotách takřka nepřekročí statisticky významnou odchylku 0,5 bodu.

V sektoru *pomáhající* jsme identifikovali položku týkající se smyslu pro humor. Je zajímavé, že žáci považují svou kantorku za mnohem vtipnější než ona sama sebe. Šárka si myslí, že je to tím, že se v hodinách stále usmívá. Také si umí udělat legraci sama ze sebe.

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	volba učitelky
36	Má smysl pro humor.	3,85	2

V daném sektoru narazíme i na další zajímavé položky. Kupříkladu u tvrzení, které se zaměřuje na Šárčinu přátelskost, odpověděli všichni její žáci shodně hodnotou 4 (*vždy*). Svědčí to o obecné oblibě této učitelky, která se nám potvrdila z dalších zdrojů. Došlo zde i ke shodě se samotnou Šárkou, která volila stejnou hodnotu.

Obecně můžeme vidět, že žáci hodnotí Šárku v mnoha oblastech pozitivněji než ona sebe sama. To je jistě relativně pozoruhodný úkaz, který svědčí o určité skromnosti kantorky. Kupříkladu v sektoru *chápaní* vidíme rozdíl u následujících položek:

17	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.	3,65	2
43	Snaží se zjistit více o svých žácích, aby jim lépe porozuměl/a.	3,315789	2

U tvrzení č. 43 Šárka uvedla, že vyšší mínění žáků je v tomto případě nejspíš způsobeno tím, že se jich v rámci konverzace v angličtině často ptá na jejich koníčky, rodinu, přátele apod. To může budit dojem zájmu o jejich osobu. Pomocí personifikace tak učitelka dosahuje svých cílů v rámci výuku. Sama to však nevidí jako účelové zjišťování informací o svých žácích.

U položky č. 21 v sektoru *demokratický*, učitelka uvedla, že pod třídními záležitostmi si představuje například plánování termínu testu nebo programu hodiny. Na začátku své kariéry by se zde tudíž ohodnotila vyšší hodnotou. Dnes už tak přístupná žákům v tomto ohledu není.

21	Dává žákům možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	2,736842	1
35	Je shovívavý/shovívavá.	2,5	4
53	Změní svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	2,7	4

Šárka uvedla, že je ochotná změnit svůj názor kdykoli žáci uvedou argumenty a několikrát tuto skutečnost zmiňovala i v průběhu rozhovoru. Byla tak poměrně překvapená z výsledku žáků.

U položky č. 5 spadající do sektoru *nejistý*, volili žáci téměř nulovou hodnotu. Sami totiž už v průběhu vyplňování uvedli, že neumí na učitelce poznat, jestli mlží. To jistě hraje ve prospěch Šárky, která se na základě své odpovědi evidentně občas k mlžení uchyluje, nicméně

jej umí úspěšně zamaskovat. Většinou k tomu dochází v souvislosti s vysvětlováním gramatiky. Pokud si něčím není úplně jistá a nejedná se o důležitou informaci, občas ji obejde.

5	Když něco neví, tak mlží.	0,3	2
---	---------------------------	-----	---

Hodnota u položky č. 11 podle slov Šárky nejvíce odpovídá tomu, jak se cítila na začátku své kariéry. To si nebyla příliš jistá, jak podobné situace řešit. Dnes už by možná volila hodnotou 2. Ovládání ze strany žáků v následujícím tvrzení chápe tak, že se jimi nechá často „ukecat“. Nicméně je ráda, že samotní žáci to tak nevidí.

11	Neví, co má dělat, když žáci vyrušují.	0,95	3
20	Nechá se žáky zcela ovládat.	0,8	2

U položky č. 39 Šárka přiznala, že si ve volbě musela nejspíš splést póly hodnotící osy. Ohodnotila by se totiž 0 nebo 1, namísto 4. Tím pádem nám rozdíl v pohledech nabývá minimální hodnoty.

39	Je nesmělý/nesmělá.	0,157895	4
45	Je nerozhodný/nerozhodná.	0,736842	2

Nerozhodnost učitelky vychází podle slov Šárky z její přípravy. Považuje se za pocitového člověka, který když dostane spontánní nápad, není schopný rychle zanalyzovat jeho správnost a vhodnost. Žáci to však naštěstí nedokáží rozpoznat.

K mylné volbě došlo u Šárky i u položky č. 22. I v tomto případě volila hodnotu z druhého konce škály, čili 0.

22	Má často špatnou náladu.	0,6	4
27	Myslí si, že žáci toho moc neumí.	0,631579	2

Šárka si občas myslí, že toho její žáci moc neumí. Příliš to ale neprojevuje, takže se žáci cítí úspěšní. To má dle slov učitelky dobrý vliv na jejich motivaci k dalšímu studiu.



Po zjištění pravého výkladu spojení sarkastické poznámky v sektoru *kárající*, by Šárka přehodnotila svou původní volbu na hodnotu 1. Přiznala, že občas jí to „ujede“ a svoji myšlenku špatně zformuluje, což může mít za následek zraňující poznámku. Nikdy ji ale nepronese s původním špatným úmyslem.

15	Má sarkastické poznámky.	0,2	2
----	--------------------------	-----	---

U tvrzení č. 19 se v hodnocení žáků často objevovaly hraniční hodnoty. I Šárka si ve své odpovědi nebyla příliš jistá a nedokázala svoji volbu nijak obhájit. Nejspíš tak došlo k oboustrannému nepochopení významu tohoto tvrzení.

19	Nenechá žáky se samostatně opravit.	1,6	0
----	-------------------------------------	-----	---

V sektoru *přísný* nalezneme nejvyšší počet rozporuplných položek.

Šárka si myslí, že poslušnost ve třídě vyžaduje vždy. Je možné, že některých klidných žáků se řešení takovýchto problémů netýká, a proto příliš neregistrují učitelky snahu o udržování pořádku.

3	Vyžaduje poslušnost.	2,95	4
23	Je přísný/přísná.	1,052632	0

U položky č. 32 je průměr hodnot žáků tvořen pouze z odpovědí 11 respondentů z 20. Ostatní se nevyjádřili, jelikož s danou učitelkou podobnou situaci nikdy nezažili. Jedná se tak nejspíš o odhady Šárčina chování, což vysvětluje významnost daného rozdílu v pohledech. Šárka podle žáků přísná není, a proto si ani nemyslí, že by mohla přísně trestat opisování.

32	Velmi přísně trestá opisování.	1,545455	4
56	Nedovoluje žádné výjimky z pravidla.	1,421053	3
60	Tvrdě známkuje.	1,421053	0

Tabulka č. 7 – Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Šárka vs. žáci)

### 5.2.5 Ideální učitel dle názorů žáků

I žáci učitelky Šárky dostali možnost vyjádřit se v souvislosti se svojí představou ideálního učitele:

- je milý, hodný, přátelský, kamarádský (ne však příliš)
- je chápavý, tolerantní
- je schopný
- je trpělivý
- je vtipný; srandovní (ale i vážný, když je potřeba)
- je spravedlivý, nestranný
- je sebevědomý
- je slušný, zodpovědný, důsledný; dodržuje pravidla
- věří žákům; neobviňuje zbytečně ty, které nemá rád
- v jeho třídě dochází k oboustranné komunikaci; slovo žáků má stejnou váhu jako slovo učitele
- je schopný se adaptovat dle dané třídy
- dokáže žákům naslouchat; respektovat je
- je přísný/ přísnější; v jeho třídě je pořádek; ví, jak se s žáky vypořádat
- nenaštve se rychle
- neznámkuje tvrdě; netrestá za chyby, ale snaží se s nimi pracovat
- vždy všechno dovoluje (mobily, jídlo...)
- rozumí látce, kterou učí
- umí toho hodně a dobře naučit; ve svých hodinách je aktivní
- látku dokáže podat zábavnou formou; drží se hesla škola hrou; ve výkladu zmiňuje zajímavosti
- testy ohlašuje předem; dává možnost jejich opravy samotným žákům
- domácí úkoly zadává s ohledem na ostatní předměty (aby žáky nezatěžoval)
- mluví nahlas

Šárka se s většinou charakteristik ztotožnila nebo minimálně uznala, že se o dané věci snaží. Pozastavila se pouze u dvou, které nesedí v plné míře nebo za každých okolností.

Šárka přiznala, že zejména zpočátku své kariéry mívala často problém s udržováním pořádku ve třídě. I v současné době někdy přijdou situace, kdy nedokáže některé své žáky za každé situace srovnat. Chvilí jí totiž trvá, než se jí podaří rozklíčovat z jakého důvodu se tito žáci o podobné rušivé aktivity pokoušejí.

Ve svých hodinách Šárka dovoluje žákům jíst i pít. Mobilní telefony však nedovoluje a v případě jejich užití žákem je zabaví a položí na svůj stůl. Výjimku tvoří užití pro potřeby výuky, pokud o něj žáci sami požádají.

### 5.2.6 Výzkumné šetření v 7. B

#### Charakteristika skupiny

Danou třídu přebírala Šárka před rokem s označením *pokročilí*. Jejich pokročilost spočívá v úrovni mluvené angličtiny ale i v mentální vyspělosti těchto žáků. Učitelka si myslí, že se skutečně jedná o vyspělou skupinu dětí. Označila je za „osmáky v těle sedmáků“ nebo „malé dospělé“. Tímto způsobem se k nim Šárka také chová – nevychovává je, pouze vyučuje. Občas je jen jemně upozorní na projev nekázně a oni sami dokáží zanalyzovat svou chybu, omluvit se a situaci napravit. Může to být dle jejích slov shoda náhod (sešli se velmi dobře vychovaní žáci) nebo následek vzájemného ovlivňování v rámci skupiny.

Žáci 7. B dále údajně umí být extrémně tolerantní a chápaví. Zejména v případě činností, které je evidentně nebaví nebo jim pro ně chybí motivace. Dokáží zatnout zuby a vždy danou práci bez komentářů splní.

#### Výsledky šetření

Žáci 7. B si učitelky Šárky opravdu váží. Svědčí o tom velké množství pozitivně laděných komentářů, které na její adresu zmínili, i všeobecná shoda v hodnotách, jež vyjadřovaly kladné hodnocení.

Svou učitelku ocenili následujícími výroky:

- je hodná, milá
- je pozitivní; má hodně energie do života
- je mladá, takže nás více chápe
- je vtipná, zábavná
- je originální
- výborně učí; vysvětluje srozumitelně, přehledně; všichni stíhají danou látku
- vytváří zábavné aktivity, které baví celou třídu
- dává třídě možnost zapojit se do výkladu, takže se nenudíme
- když něčemu nerozumíme, ráda nám pomůže
- není přísná
- vždy je tu pro nás
- ačkoliv jsme pro ni cizí děti, bere nás jako svoje
- vytváří ve třídě příjemnou atmosféru

Nejčastěji zmiňovaným oceněním se stala Luciina snaha o realizaci zábavných aktivit v hodině i její zábavnost jakožto vlastnost. Žáci mají pocit, že je na ně hodná, je milá, dokáže naučit a ráda pomůže kdykoli je potřeba.

To v průběhu následného rozhovoru potvrdily i přítomné dívky, které si váží především možnosti požádat Lucii o pomoc v jakékoli věci. Uvedly, že ať už se jedná o vysvětlení látky či kterýkoli osobní problém, jež se netýká školy, vždy je jim nápomocná. Mají pocit, že je vidí jako své kamarády, nad které se nepovyšuje, bere je jako sobě rovné a jejich názorům dává stejnou váhu, jako svým. Navíc je bere jako úplně normální lidi a chápe, že po ráno bývají ospalí, takže jim vždy připraví nějakou zajímavou rozcvičku v podobě fyzické nebo myšlenkové aktivity. Na žácích nehledá chyby ani se je nesnaží nachytat, ale má snahu je látku doopravdy naučit.

Chlapecké osazenstvo zase přiznalo, že je učitelka Šárka hezká a je jim sympatická. Navíc se nechová chladně, jako některé jiné učitelky, a stále se usmívá.

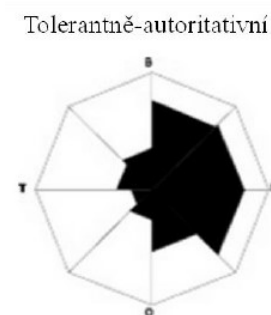
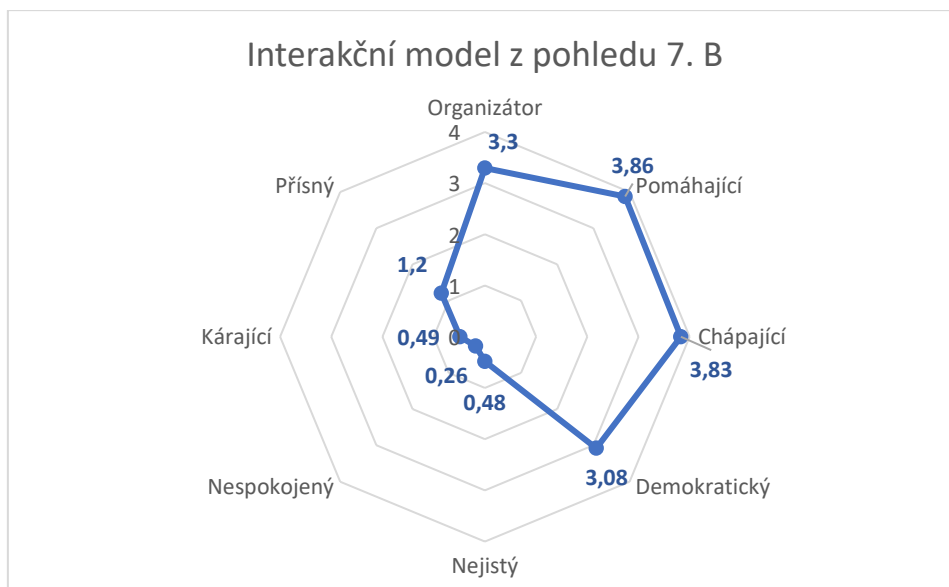
Mezi zmíněná negativa by patřila Šárčina nevelká přísnost. Pro některé žáky je přísný učitel jednou z podmínek k tomu, aby si skutečně něco dokázali osvojit. Jedna z přítomných žákyň přímo uvedla, že má ráda, když je tímto způsobem vedena k tomu, aby se učila. Tak se to totiž skutečně naučí. Šárka je prý občas přísná málo.

Celkově ale v souvislosti s učitelkou padaly výroky jako „Je to skvělý člověk“ nebo „Mám ji rád/a, jinou učitelku si nepřeji.“ U jména učitelky v jednom z dotazníků jsme našli nakreslené srdce. U položky týkající se smyslu pro humor zase volbu dodatečně dopsané hodnoty 5. To jistě svědčí o oblíbenosti učitelky.

Bod týkající se zapojování žáků do výkladu vysvětlila Šárka tak, že se vždy snaží od žáků přiučit něčemu, co je právě „cool“. Nechá si doporučit nejnovější písničky, zjišťuje, jaké jsou mezi dětmi populární výzvy (challenge). Myslí si, že je dobré vědět, čím děti žijí. Projevování zájmu o jejich životy v nich vzbuzuje důvěru a zvyšuje pozornost v hodinách.

Angličtina s učitelkou Šárkou baví všechny přítomné žáky. Na hodiny s ní se těší, mají pocit, že se toho hodně naučí. Šárka má z výsledků radost. Zopakovala, že se vždy v první řadě snaží o to, aby žáky hodiny bavily. Tím si podle ní získají k angličtině lepší vztah

Interakční model žáků v 7. B se vyznačuje skutečně vysoko volenými hodnotami především v sektorech *pomáhající* a *chápaní*. Je zajímavé, že hodnoty takřka vyplňují celou dimenzi vstřícnosti a náklonnosti k žákům, a naopak skoro vůbec nezasahují do dimenze odporu. Žáci mají k učitelce evidentně extrémně vřelý vztah.



Graf č. 9 – Interakční model učitelky Šárky z pohledu žáků 7.B

Žáci 7. B se navíc ve velké spoustě volených hodnot jednohlasně shodli. Kupříkladu v sektoru *pomáhající* všichni zvolili, že je jejich učitelka vždy ohleduplná a vždy jim dokáže pomoci, když si s něčím nedokáží poradit. Zároveň je podle všech vždy přátelská, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru a žáci jí vždy důvěřují. U všech zmíněných položek tedy volili všichni žáci souhlasně hodnotu 4. Šárka si jejich pohled vysvětluje tak, že jsou velmi tolerantní a dokáží se do ní vcítit a pochopit, že čímkoli, co dělá, se jim snaží pomoci. Toho zatím 7. C není ještě úplně mentálně schopná.

Naopak hodnotu 0 (*nikdy*), volili žáci jednohlasně v sektoru *přísný* u položky týkající se strachu z učitelky Šárky, a v sektoru *nespokojený* u tvrzení o její rozmrzelosti a nešťastném vzezření. Šárka volila v těchto případech shodně s žáky.

Charakteristická pro danou třídu je dále skutečnost, že její žáci volili často (a shodně) krajní hodnoty škály. Vypadá to, že mají na učitelku Šárku jasně vyhraněný názor.

#### 5.2.7 Výzkumné šetření v 7. C

##### **Charakteristika skupiny**

Třída 7. C je ryze dívčí třídou. Šárka měla zpočátku pocit, že se jí nedaří do dané skupiny proniknout. Ostatně tato třída budila už na první pohled u většiny pedagogů dojem nepřístupnosti. Postupem času se však situace zlepšila a Šárka ji začala považovat za svoji nejoblíbenější – všechna děvčata byla nadšená a žhavá do práce.

Nyní se zde již najdou jednotlivkyně, které ztratily chuť k dalšímu postupu a jsou značně demotivované. Šárka tuto změnu situace velice silně vnímá. Jsou zde žákyně, které vyžadují, aby jim bylo ve všem vyhověno, a v případě, že se situace nevyvine jejich směrem, umí být nespokojené a uražené. To se odráží v průběhu hodiny. Zároveň jsou zde typy žákyň, které jsou nerady aktivní a straní se dění v hodině. Šárka přiznala, že jí to mrzí, protože si jejich chování občas bere osobně. Na druhou stranu má pocit, že se jedná o projev nastupující puberty, jelikož v loňském roce zde v tomto ohledu problémy nebyly.

V této třídě Šárka občas řeší výchovné záležitosti. Speciálně se setkává s drzostí. Slabší žákyně by zde identifikovala zhruba dvě.

Uvedla, že nebýt určitých jednotlivkyň, jednalo by se dobrou třídu.

### **Výsledky šetření**

Žákyně 7. C uvedly v souvislosti s tím, čeho si na své učitelce cení, následující fakta:

- je milá, hodná
- je mladá – rozumí nám
- je přátelská
- je pozitivní
- je spravedlivá
- je chápavá
- má s námi trpělivost; vydrží to s námi
- vždy vše vysvětlí; vysvětluje, dokud to nepochopíme; má dobrý styl učení; hodně naučí
- její hodiny jsou rozmanité – někdy sedíme v lavicích, jindy hrajeme hry
- snaží se, aby nás to bavilo
- chová se k nám jako kamarádka

Dále padala v souvislosti s danou otázkou vyjádření jako „*mám ji hodně ráda*“ nebo „*je hrozně fajn*“. Žákyně dále v rozhovoru ocenily, že Šárka dokáže stanovit hranice jejich chování velmi nenásilnou formou. Málokdy se stane, že by na někoho křičela. Některé z žákyň mají ale také pocit, že si Šárka často na některé z nich zasedne a dokáže na ně být nepříjemná.

Všechny přítomné žákyně angličtina baví, minimálně tedy do určité míry. Mírně znepokojivá může být ale skutečnost, že minimálně čtyři žákyně mají pocit, že stagnují a neposouvají se ve svých znalostech dopředu. Ačkoli tedy v hodinách často probíhají zábavné a hravé aktivity,

některé děti se nudí. Vypadá to, že zábava zde může být na úkor náročnosti. Šárka výsledek okomentovala tak, že je čas hodiny nějakým způsobem osvěžit.

Jedna z žaček dále v souvislosti s oblibou předmětu uvedla, že jí angličtina občas nejde a mrzí ji, že je z toho učitelka smutná. To jistě naznačuje, že Šárka má se svými žáky poměrně úzký vztah.

Na dané skupině žákyň lze nicméně pozorovat menší procento euforie, než jak je tomu u 7.B. Vidí totiž ve výuce anglického jazyka zásadní problém. V průběhu rozhovoru na konci hodiny rozpoutala děvčata menší diskuzi nad tím, jakou úroveň náročnosti by jejich hodiny angličtiny měly mít. Samy se totiž považují za poměrně různorodou skupinu a vidí proto problém v tom, že každému vyhovuje jiné tempo. Přisuzují to především té skutečnosti, že do jednotlivých skupin nebyly rozdělovány na základě úrovně v jazyce, ale dle svého vlastního výběru. Některé žačky by v každém případě snesly vyšší náročnost, více úkolů i rychlejší postup v probírané látce. Hodiny označily za pomalé. Látku, kterou probírají by mnohdy zařadily do jiného ročníku. Na druhou stranu vyjádřily pochopení pro jiné spolužačky, na které musí Šárka brát ohledy. Pravdou je, že některé jednotlivkyně v pozdějším neformálním rozhovoru uvedly, že doma často sledují seriály v angličtině, čímž přirozeně zvyšují svou úroveň jazyka v rámci domácí přípravy, a mohou se tudíž tvořit větší rozdíly mezi děvčaty.

Šárka uvedla, že v době, kdy společně s kolegyní žáky rozdělovaly do skupin, byly děti na stejné jazykové úrovni. Jelikož se obě orientují na dobrou atmosféru ve třídě, rozhodly se nechat jim volnou ruku ve výběru skupiny, a tudíž i spolužáků. Zpočátku vše fungovalo, nyní je evidentně dle slov Šárky čas na změnu. Na základě výsledků našeho výzkumu se učitelka rozhodla naplánovat setkání s kolegyní a konzultovat s ní případnou změnu složení žáků ve skupinách na základě úrovně jejich jazykových dovedností. Byla ráda, že se dozvěděla, jak na situaci nahlíží samotné děti, že jim nevyhovuje, a přiznala, že i pro ni by bylo jednodušší učit vyrovnanější skupinu dětí. Zároveň by to mohlo napomoci lepší atmosféře ve třídě, která je pro Šárku důležitá. Dle jejího názoru je dobré, když se některé věci řeknou nahlas, aby s nimi bylo možné něco udělat. Má pocit, že tím děvčatům splní jejich přání, což napomůže v jejich další motivaci ke studiu angličtiny.

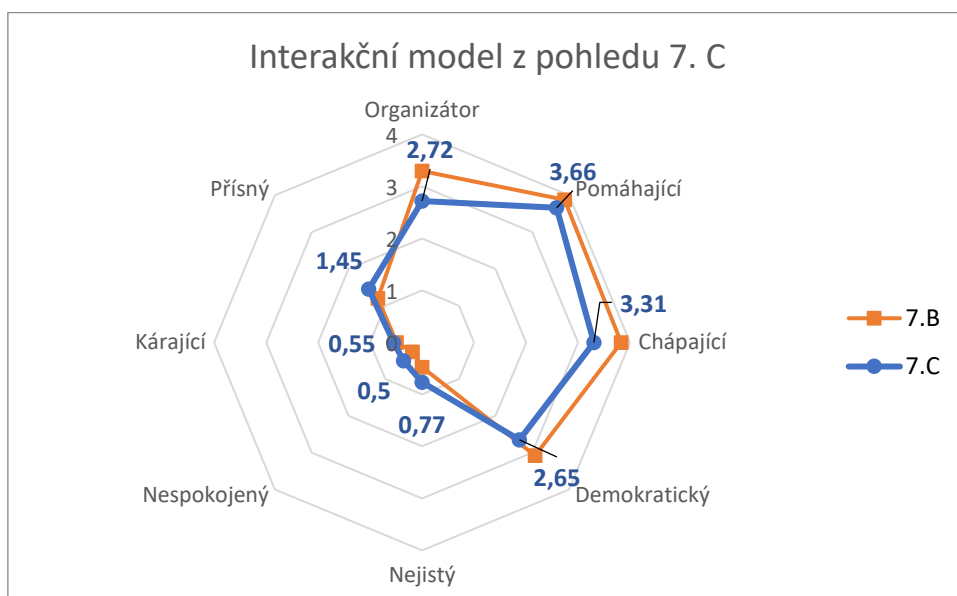
Žákyně se dále zamyslely nad Šárčiným hodnocením. Podle nich udílí známky dle tabulky, díky níž je její známkování poměrně přísné. Také by si přály být hodnoceny i za jiné aktivity, než jen testy (například projekty), jak je tomu u jiné skupiny angličtiny. Pro některé žáky není údajně možné dosáhnout dobrého hodnocení, protože to vylučuje nepochopení určitých

základních gramatických pravidel. Testy na sebe totiž povětšinou navazují a stavějí na předchozí znalosti. Pokud člověk nechápe začátek, nemůže pochopit ani konec.

Mezi zmíněná negativa patřila i skutečnost, že Šárka dokáže být nepříjemná na žáky, kteří nespolupracují, pokud v daný den nemá dobrou náladu. To se údajně nestává často, nicméně pokud k tomu dojde, tak je to znatelné.

Je nutné zmínit, že s uvedenou kritikou přišla děvčata až po delším zamyšlení. Šárky si v mnoha věcech cení a samy se vyjádřily tak, že žádný učitel nemůže být úplně ideální. Navíc přišly s myšlenkou, že učitelé mají poměrně nelehkou pozici v tom, že na jedné straně se musí umět vypořádat s žáky a na druhé straně jsou hodnoceni svými kolegy a vedením.

I tak ale žákyně 7. C nevidí Šárku růžovými brýlemi, jak tomu je u jejich kolegů z druhé třídy. To je ostatně viditelné i na jejich verzi interakčního modelu učitelky Šárky.



Graf č. 10 – Srovnání interakčních modelů učitelky Šárky (7.B vs. 7.C)

V porovnání s předchozí třídou vidíme, že došlo k drobnému úbytku v sektorech *organizátor*, *chápající* a *demokratický*, což jsou sektory spadající do náklonnosti k dětem. Ačkoli se nejedná o významný rozdíl, můžeme zde pozorovat jistou tendenci, v rámci níž se projevuje odlišný přístup žákyň 7.C.



Tyto žákyně se dále od učitelky Šárky odlišovaly v následujících položkách:

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	volba učitelky
25	Dává žákům ve třídě hodně svobody.	1,875	3
38	Je náročný/náročná.	1,125	0

Tabulka č. 8 - Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Šárka vs. žáci 7.C)

Z druhé zmíněné položky je cítit, že úroveň znalostí žákyň je skutečně odlišná. Některé z nich náročnost učitelky ohodnotily číslem 3, jiné číslem 0. To znamená, že pro některé není náročná vůbec, pro jiné poměrně hodně.

### 5.2.8 Shrnutí

Šárka je typem učitelky, který oplývá množstvím energie, je velmi pozitivní, veselá a usměvavá. Do svých hodin zapojuje velké množství her, které jsou z jejího pohledu základem správné motivace. To má velký dopad na naladění žáků v rámci hodiny a jejich oblibu daného předmětu. Své žáky má Šárka skutečně ráda a záleží jí na tom, aby i oni měli rádi ji. Tento přístup ji značně zkomplikoval start její kariéry. Nastavila si totiž s žáky příliš blízký vztah a nedokázala se obrnit před jejich zkouškami trpělivosti, které se projevovaly větší mírou nekázně z jejich strany.

Její touha po oblibě u všech žáků má také za následek přizpůsobování úrovně výuky slabším žákům, což by chtěla změnit. Na základě našeho výzkumu se rozhodla k razantnímu řešení, kterým je reorganizace skupin sedmého ročníku tak, aby se zakládaly na úrovni znalostí v anglickém jazyce. K tomu došlo díky zpětné vazbě od žákyň jedné ze tříd.

S výsledky výzkumu se Šárka ztotožnila a má radost ze získaných zjištění. Její žáci k ní mají skutečně vřelý vztah. Jejich hodnocení je dokonce v mnoha ohledech pozitivnější, než sebehodnocení Šárky.

## 5.3 Začínající učitelka č. 3 – Lucie

### 5.3.1 Charakteristika učitelky

Lucie učí anglický jazyk na jazykově zaměřené základní škole s rozšířenou výukou matematiky. Profesi učitelky vykonává prvním rokem, je tedy čerstvým začínajícím

učitelem. V současné době dokončuje poslední ročník magisterského programu na pedagogické fakultě. Lucie vyučuje na dané škole v 5., 6. a 7. ročníku druhého stupně.

O sobě uvedla, že má kladný vztah k dětem, ačkoli zatím si na mladší věkové kategorie teprve zvyká. Její původní cílovou skupinou měli být studenti středních škol, na které bylo zaměřeno její vysokoškolské studium. Přiznává, že následující léta rozhodnou o tom, zda bude chtít ve výuce dětí tohoto věku pokračovat nebo ne. Popsala se jako mírně nejistou, nedostatečně zkušenou a nepřipravenou na veškeré situace v rámci školního prostředí. Vidí u sebe velký prostor pro zlepšení, obzvlášť v souvislosti se stylem učení – z časových důvodů praktikuje převážně frontální způsob výuky. Ačkoli jsou pro ni párové a skupinové aktivity ve výuce cizího jazyka velmi důležité, nepouští se v tomto ohledu do přílišných experimentů. Zároveň by v hodinách ráda zapojovala více mluvené angličtiny. Často pochybuje o tom, zda jsou její počiny didakticky správné, v čemž spatřuje svůj prvotní zdroj stresu.

Na druhou stranu se ale vidí jako svědomitou učitelkou, se zájmem o skutečné zlepšení žáků bez ohledu na jejich hodnocení. Za první dva měsíce výkonu profese se utvrdila v tom, že si vybrala správně. Má ráda její proměnnost, různorodost, možnost řešit odlišné situace každý den a radovat se ze zájmu dětí. Věří, že je nadějnou pedagožkou.

Při nabídce účasti v našem výzkumu zpočátku projevovala drobnou obavu z jeho průběhu i výsledků. Uvedla, že se v pozici učitelky zatím necítí příliš sebejistě a má strach především z negativní odezvy ze strany žáků. Následně však přiznala, že jako učitelka musí s něčím podobným počítat a že bez zpětné vazby není možná změna k lepšímu.

### 5.3.2 Problémy na začátku profesní kariéry

Za jeden z klíčových problémů ve své začínající kariéře zmínila Lucie nastavování hranic v kontaktu s žáky. Nemá s ním však překvapivě problém v rámci výuky samotné, ale občas se potýká se střetem osobních sympatií s hodnocením aktuálního výkonu některých žáků. Dochází k tomu především při opravování testů. Má pocit, že jí některé snaživé děti přirůstají k srdci a má je opravdu ráda. Je jí líto, když jim nemůže udělat radost pěknou známku, protože si ji za daný výkon nezaslouží.

Opravdu velký problém vidí Lucie v inkluzi. Uznává, že jí zpočátku zaskočila. Necítla se na ni dostatečně připravená a má pocit, že ani její zkušené kolegyně zatím samy nevědí, jak se s daným problémem potýkat. V sedmém ročníku má Lucie celkem sedm dětí, které mají potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny. Hodnotit tyto děti je pro ni velmi složité. Ačkoli má k dispozici instrukce, není z nich schopna identifikovat, které konkrétní chyby

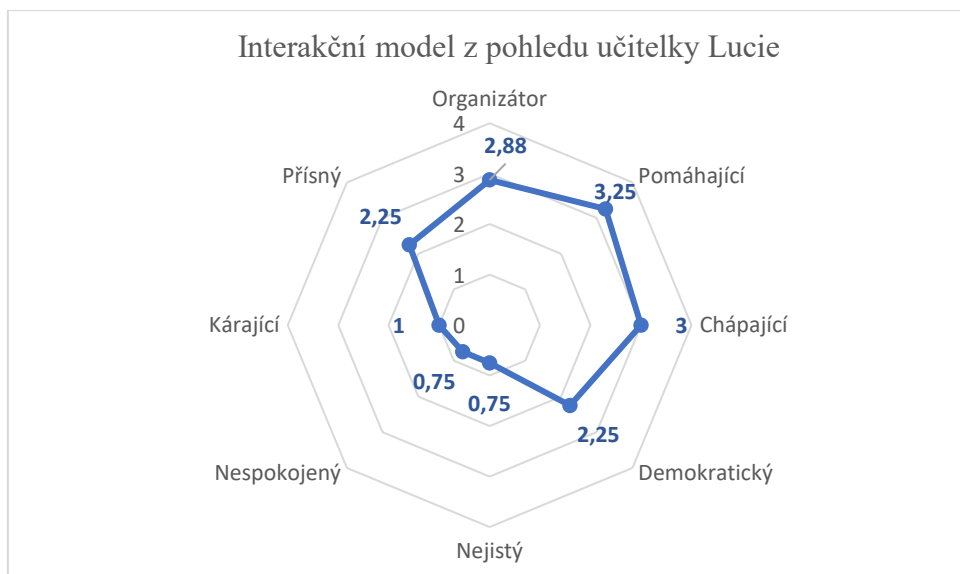
by u těchto žáků měla tolerovat a které již ne. Navíc s ohledem k ostatním dětem, které potvrzení nevlastní, ačkoli kupříkladu vykazují podobné problémy v akceleraci učiva, musí tyto děti hodnotit mírněji, v čemž spatřuje velké morální dilemma. Své žáky ještě nezná do takové míry, aby byla schopna identifikovat, z jakého důvodu došlo k chybě. Občas tudíž tápe v hodnocení. Podobně nejistá si je i ve zkoušení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které je v těchto případech doporučeno – neví, jak je vést, jak z něj tvořit zápis, jak si svoje hodnocení v budoucnu obhájit apod. Další věci jsou asistenti pedagoga, kteří občas tvoří rušivý element hodiny – mluví, učitel i žáci je registrují. Zpočátku na ně Lucie nahlížela jako na hodnotitele své práce, nicméně ačkoli je z jejich přítomnosti stále mírně nervózní, naučila se je brát jako součást hodiny. V souvislosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami zmínila Lucie dále komplikovanost kontaktu s jejich rodiči. Ti bývají v lepším případě přehnaně angažovaní v tom horším vadu popírají a Lucie neví, jak s nimi situaci řešit.

Ve stanovování cílů svých hodin nevidí Lucie problém. Spíše se zatím nedokáže najít ve svém stylu výuky. Ačkoli si již nějaký nastavila, v hlavě jí běží spousta doporučení z vysoké školy, jako například, aby na žáky mluvila pouze v angličtině. Tyto pokyny jsou mnohdy ve střetu s realitou či jejím vlastním přesvědčením. Uznává, že spoustu situací řeší intuitivně. Spoléhá se na to, že po prvních pěti letech výkonu profese dané zkušenosti přijdou a pak se vše ustálí.

Lucie přiznala, že dříve měla poměrně idealistické představy o kázni žáků v hodinách. Dnes už ví, že děti mají v sobě velké množství nakumulované energie, a tudíž nejsou schopné se vždy plně kontrolovat. Nekázeň je tak u ní relativně běžnou záležitostí, nicméně ne ve velké míře, a ne více než u ostatních zkušených učitelů. Lucie nemá pocit, že by si s danými projevy nedokázala poradit. Specifickým projevem, s kterým se setkala v průběhu posledních dní, a který ji překvapil, bylo plagiátorství.

### 5.3.3 Interakční model z pohledu učitelky

Definice interakčního stylu v podání učitelky Lucie, založená na odpovědích u položek z dotazníku, se nejvíce blíží typu učitele zvanému **tolerantně – autoritativní**.



Graf č. 11 – Interakční model z pohledu učitelky Lucie

Lucie definovala sama sebe jako učitelku, která ve výuce využívá rozmanitých přístupů, jež u žáků podporují svobodu a odpovědnost, a na něž žáci dobře reagují. V hodinách preferuje práci ve skupině. Její hodiny jsou zábavné a žáci je rádi navštěvují. Navazuje s nimi bližší vztah a díky této přátelské atmosféře nemusí výrazně prosazovat svoji pozici. Toleruje menší vyrušování a svoje soustředění zaměřuje spíše na výuku. Vytyčených cílů dosahuje bez větších problémů a ve spolupráci se žáky.

Oproti standardizovanému modelu zde vidíme drobný nárůst hodnoty v sektoru *demokratický*, což by mohlo znamenat, že je Lucie o něco více přístupná názorům, nápadům a připomínkám ze strany žáků, dává jim volnost a svobodu (společně se zodpovědností) a prostor pro samostatnou práci a odreagování. Je shovívavá a nestranná, zlepšuje se a uklidňuje. Pokud ale žáci překročí určitou hranici, je schopná je dle svých slov utnout a nerespektovat všechny jejich připomínky a názory. V případě, že se zeptají, jim však vždy odpoví. Podle ní neexistuje něco, jako hloupá otázka.

Výrazný nárůst lze pozorovat v sektoru *přísný*. To by mohlo znamenat, že učitelka Lucie v hodinách hodně rozhoduje, více si potrpí na známkování, kontrolování, přezkušování, udržování klidu nebo vyžadování plnění pravidel. Občas může držet žáky zkrátka a někdy bývá úzkostlivá. Za úzkostlivou se nicméně dle svých slov nepovažuje. Neřekla by ani, že žáky drží zkrátka nebo že stále rozhoduje. Občas se nechá ovlivnit tím, co by chtěli, nebo jim dá možnost získat známku navíc, a to formou, kterou si sami zvolí.

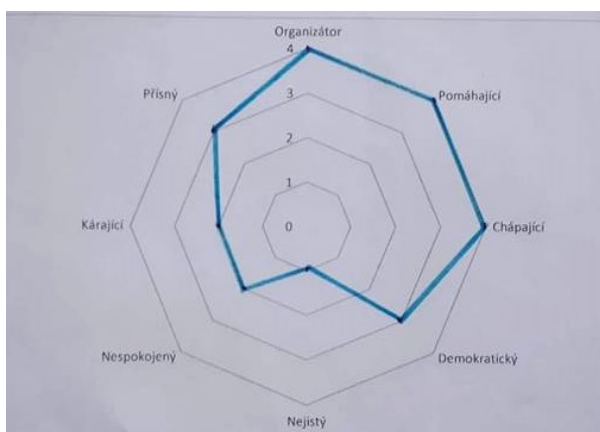
Je zajímavé, že obě zmíněné hodnoty narostly v sektorech protilehlých, čili v sektorech s nulovou korelací. Popisy odpovídající těmto sektorům, se v určitých částech

navzájem popírají, takže můžeme sami těžko posoudit, jakému popisu učitelka náleží víc. Učitelka hodnotí sebe sama v těchto sektorech naprosto stejnými hodnotami. Můžeme tedy říci, že se považuje za stejně přísnou jako demokratickou. Lucie tento poměr označila za možný následek její velké rozporuplnosti ve vztahu k hodnocení sebe samé.

Stejně jako v předchozích případech, i zde vidíme tendenci učitelky hodnotit sama sebe vyššími hodnotami v sektorech spadajících do dimenze dominance a náklonnosti k dětem. To může být způsobeno podvědomým přáním našich začínajících učitelek o snahu dosáhnout předpokladů pro dosažení označení úspěšný učitel, který je přísný, má své zásady, ale zároveň je otevřený dětem a svoji profesi vykonává na základě lásky k nim. Na druhou stranu se může jednat i o skutečný odraz jejich jednání a chování v prostředí školní třídy. Začínající učitel vstupuje do profese povětšinou s nadšením a jeho velkým hnacím motorem je právě láska k dětem. To bývá i důvod, proč se rozhodl danou profesi vykonávat. Až s postupem času a na základě zkušeností se jeho přístup může naklonit směrem k odporu k dětem. Dominanci mohou začínající učitelé brát jako nezbytnost. Je známou skutečností, že jakmile si člověk ve třídě hned na začátku nenastaví jasná pravidla, stane se časem otrokem svých žáků. Dominanci i náklonnost k dětem Lucie zvolila i při výběru mezi dvěma možnostmi vertikální a horizontální škály.

Lucie se v celkovém popisu neztotožnila s vlastní preferencí práce ve skupině, kterou dle jejích slov nevyužívá skoro vůbec. Některé skutečnosti pak nedokáže plně posoudit, např. zda jsou její hodiny zábavné a zda je žáci rádi navštěvují. Jistější si je v charakteristikách, u nichž má nějakou zpětnou vazbu od konkrétních žáků, např. že s nimi navazuje bližší vztah (než předchozí učitelka). Nebyla si jistá ani tím, zda stanovených cílů dosahuje společně se žáky bez větších problémů. Občas má pocit, že žáci nevědí, co už by vědět měli, což považuje za nedosažení cíle z dlouhodobého hlediska. V hodinách ale údajně vždy pracují podle plánu. Celkově si ale myslí, že daný popis sedí. V souvislosti s jeho hodnocením však často uváděla slovo *asi*, což jistě svědčí o její prozatím ne příliš velké jistotě a orientaci ve vlastním způsobu interakce s žáky nepodpořeném dostatečným množstvím zkušeností.

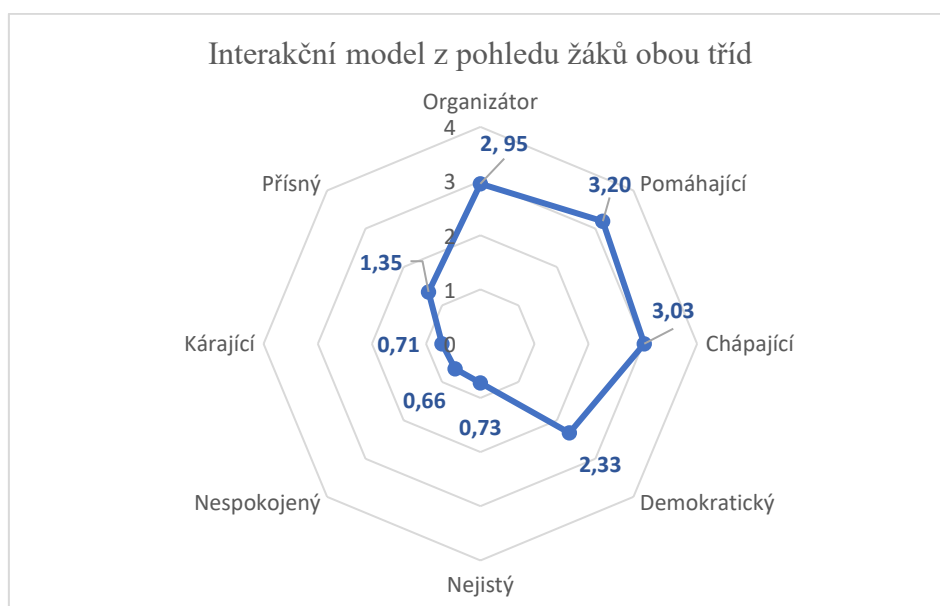
Pro Lucii byl odhad podoby svého interakčního modelu poměrně těžkým úkolem, vzhledem k tomu, že se jako učitelka stále poznává, a navíc je podle svých slov velmi nerozhodná, obzvlášť tedy ve vztahu k sobě.



Obrázek č. 5 – Odhad interakčního modelu učitelky Lucie

Porovnáme-li oba modely, vidíme, že Luciin odhad jde do krajních hodnot v sektorech *organizátor*, *pomáhající* i *chápající*, a to o celý jeden bod. Zde vidíme srovnání toho, jak se učitelka sama sebe představuje v porovnání s tím, jak se v daných sektorech pohybuje na základě příslušných interakčních situací ve třídě. Výraznější rozdíl pak dále naleznete v sektoru *nespokojený*, což může být opět zdůvodněno odlišností v tom, jak se učitelka opravdu cítí a jak se navenek projevuje.

#### 5.3.4 Interakční model z pohledu žáků



Graf č. 12 – Interakční model učitelky Lucie z pohledu žáků

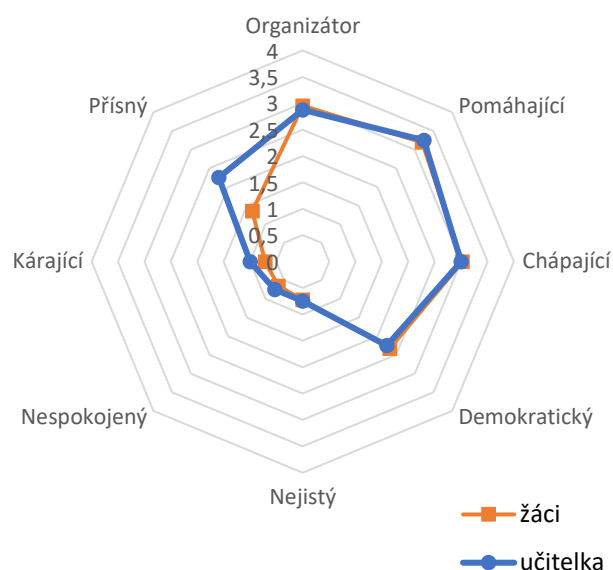
Na základě modelu sestaveného z odpovědí žáků můžeme říci, že tito žáci vidí učitelku Lucii podobnými očima, jako ona sebe sama. Výraznější rozdíl můžeme pozorovat pouze v sektoru *přísný*, kdy se Lucie vidí jako přísnější, než jak ji vidí její žáci. To je jistě velmi zajímavým zjištěním. Vede nás to k zamyšlení nad tím, zda Lucie jakožto začínající učitelka má

představu o tom, na jakou úroveň přísnosti jsou tito žáci zvyklí z hodin jiných předmětů. Od toho se totiž odvíjí i jejich hodnocení. Žáci mají na rozdíl od ní již nějaké srovnání s přístupem jiných učitelů, na jehož základě ji vidí jako tu, která se v rámci svého prvotního profesního nadšení zatím snaží řešit věci „po dobrém“. To si vysvětlují jako nedostatek přísnosti. Ve svých dotaznících žáci uvedli, že učitelka Lucie je trochu přísná, nicméně neznámkuje přísně ani nedává poznámky. Sama Lucie byla z výsledku překvapená. Přiznala však, že se již stačila přesvědčit o tom, že jiní učitelé mají na tyto žáky mnohem vyšší nároky. V návaznosti na naše šetření si totiž s žáky povídala o jejich pohledech na školu a na její kolegy.

Je nicméně nutné dodat, že obojí hodnocení, stejně tak jako hodnocení, jež budou nadcházet, se zakládají na pouhé dvou a půl měsíční zkušenosti obou stran. Žáci učitelku ještě plně nestihli poznat a hodnotí tak víceméně na základě svého prvotního dojmu. Jinými slovy, pokud zatím ve třídě nenastaly kritické či problémové situace v podobě řešení prvních vážnějších konfliktů, nedokáží ještě žáci odhadnout interakční styl učitelky po všech stránkách. Jestliže zatím neměla důvod být přísná, přísná v jejich očích není. Stejně tak je tomu u samotné Lucie. I u ní zatím dochází k poznávání vlastních limitů a způsobů řešení konkrétních situací. Nemusí vědět, jak by se zachovala v určité situaci, která ještě nenastala, a zjistí to, až to skutečně nastane. Proto se, stejně tak jako její žáci, drží střídmejšího hodnocení v jednotlivých sektorech. Z tohoto důvodu hovoříme o utváření interakčního stylu učitele, který se většinou plně ustálí až po víceleté zkušenosti.

Podíváme-li se podrobněji na rozdíly hodnot u jednotlivých sektorů, lépe pochopíme, že se zde skutečně nedá hovořit o statisticky významných položkách. U většiny sektorů se totiž jedná o rozdíly menší než jedna desetina bodu.

Sektor	průměr za žáky	průměr za učitelku	rozdíl hodnot
Organizátor	2,95	2,88	0,07
Pomáhající	3,20	3,25	0,05
Chápající	3,03	3	0,03
Demokratický	2,33	2,25	0,08
Nejistý	0,73	0,75	0,02
Nespokojený	0,66	0,75	0,09
Kárající	0,71	1	0,29
Přísný	1,35	2,25	0,9



Tabulka č. 9 – Srovnání hodnot jednotlivých sektorů (Lucie)

Graf č. 13 – Srovnání inter. modelů (Lucie vs. žáci)

Bude tedy lepší, zaměřit se přímo na konkrétní položky v dotazníku, kde již můžeme identifikovat jisté odchylky v názorech obou stran.

V sektoru *organizátor* vidíme výrazně vyšší zvolenou hodnotu v podání žáků, kteří vidí Lucii jako více sebejistou. Sama Lucie zmínila již na počátku našeho šetření, že svou jistotu za katedrou teprve získává. Hodnota 2 tak odráží její vlastní pocit, zatímco na žáky se snaží působit rozhodně a sebevědomě, což má dopad na její skutečný projev, a tudíž i na rozdíl mezi oběma hodnotami.

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	učitelova volba
42	Je sebejistý/sebejistá.	3,151515	2

Sektor *demokratický* přichází s více jak bodovými rozdíly v hodnocení rovnou ve třech tvrzeních.

21	Dává žákům možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	2,225806	1
25	Dává žákům ve třídě hodně svobody.	2,212121	1
53	Změní svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	1,580645	3



U otázky č. 21 se žáci všech našich výzkumů často domáhali vysvětlení toho, co znamenají třídní záležitosti, nejsou-li užity ve spojení s třídním učitelem. I Luciini žáci volili poměrně širokou škálu hodnot. Sama učitelka uznala, že neví, co přesně si pod tímto termínem představit. To může být důvodem rozdílnosti obou pohledů.

Výsledek u tvrzení č. 53 Lucii poměrně překvapil. Myslí si, že prostor k projevení vlastního názoru žáků a jeho odůvodnění v hodině je a oni toho mohou využít. Na druhou stranu není moc témat, kde by k něčemu podobnému mohlo docházet, a pokud řeknou žáci špatně faktickou odpověď, jsou jejich argumenty zbytečné. Jednoduše tomu tak není a není dále o čem diskutovat. Jinak ale Lucie dle svých slov dává žákům možnost vyvrátit jí její vlastní názor.

Přesuneme-li se do sektoru *kárající*, pozorujeme další dva rozdíly v pohledech obou stran.

15	Má sarkastické poznámky.	<b>0,363636</b>	<b>2</b>
44	Vyhrožuje žákům trestem.	<b>0,878788</b>	<b>2</b>

Rozdíl u položky č. 15 Lucie odůvodnila tím způsobem, že si sarkastické poznámky nepředstavovala v tak negativní smyslu, v jakém myšleny jsou. Ironii používá, nicméně určitě se nesnaží nikoho zraňovat a jakékoli vtipné poznámky týkající se konkrétních žáků volí tak, aby se jim oni sami mohli zasmát, a to jen v případech, kdy je to vhodné.

Již zmiňovaný největší rozdíl pohledů nalezneme v sektoru *přísný*.

23	Je přísný/přísná.	<b>1,393939</b>	<b>3</b>
32	Velmi přísně trestá opisování.	<b>1,206897</b>	<b>3</b>
38	Je náročný/náročná.	<b>0,96875</b>	<b>2</b>
56	Nedovoluje žádné výjimky z pravidla.	<b>1,645161</b>	<b>3</b>

Tabulka č. 10 – Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Lucie vs. žáci)

Obě třídy uvedly, že když se Lucie naštve, dokáže být přísná. Jinak je ale velmi milá. V návaznosti na to ale někteří žáci dodali, že každý učitel by měl být trochu přísný, aby mu děti neběhaly po třídě. Lucie sama sebe hodnotí jako přísnější, pravděpodobně z důvodů, jež jsme již uváděli.

K opisování ve třídách učitelky Lucie nedochází, jelikož při testech žáci většinou sedávají v lavicích samostatně. I tak se ale o nic podobného dle slov Lucie zatím nepokusili. Sama tudíž pouze tipovala, jak přísně by daný prohřešek trestala. I u žáků docházelo v tomto případě nejspíš k odhadu reakce učitelky, jelikož volili velmi rozdílné hodnoty. Někteří otázku zcela vynechali.

Je zajímavé, že po zhlédnutí prvního grafu našeho výzkumu Lucie uvedla, že by svou náročnost zhodnotila jinak. Po vyplňování dotazníků navíc mezi ní a jejími žáky došlo ke zmiňovaným rozhovorům o oblíbenosti učitelů na dané škole, během nichž měla možnost srovnat se s jinými kolegy. Svou náročnost ve chvíli vyplňování dotazníku hodnotila na základě srovnání se svými vlastními učiteli. Nyní již chápe, že žáci mají srovnání jiné a vidí ji jako méně náročnou.

K poslední uvedené položce Lucie uvedla, že si nejspíš sama sebe idealizuje a ve skutečnosti není tak důsledná, jak byla na začátku roku. Pokud žáci zapomenou pomůcky, občas jim udělí černý puntík, jindy to nechá být. Podobně je tomu s úkoly - u některých jí zapomenutí vadí, u jiných ho občas nesankciuje. Řekla o sobě, že v tomto ohledu se hodnotí jako nedůslednou.

#### 5.3.5 Ideální učitel dle názorů žáků

Seznam určující charakteristiky ideálního učitele v podání žáků učitelky Lucie je o něco obsáhlejší. Podílelo se na něm totiž celkem 33 žáků. Tito žáci popisují svého ideálního učitele následovně:

- je mladý
- je milý, hodný, přátelský (ne však příliš, musí si trvat na svém); své žáky má rád
- je upřímný
- je trpělivý
- je tolerantní, chápavý; žákům se snaží porozumět a brát ohledy na jejich přání; má slitování
- chová respekt k pomalejším žákům a žákům se specifickými potřebami
- vychází žákům vstříc; je nápomocný všem
- je klidný, sympatický; je pohodář
- je vtipný; má smysl pro humor; umí si udělat legraci i sám ze sebe (zná však hranice)
- je spravedlivý, nestranný, férový; nemá své oblíbence

- je rozhodný
- jeho hodiny jsou uvolněné, nikoli napjaté
- nepovyšuje se; žáky neuráží; není sprostý
- rozumí předmětu, který učí
- jeho výklad je stručný; žáci mu rozumí; naučí toho hodně; je ochotný vysvětlit látku i opakovaně
- látku podává zajímavě, originálně; hraje s žáky hry; pouští filmy; organizuje různé akce; nepraktikuje pouhé učení a sezení v lavici; řídí se heslem škola hrou
- mluví plynule, souvisle; nepřeskakuje z jednoho tématu na druhé; ví, o čem mluví
- zápisky diktuje pomalu; na tabuli píše čitelně
- nezakládá si pouze na testech; testy hlásí s předstihem; nežadává jich mnoho; nežadává je v den odpoledního vyučování; dává žákům možnost opravných testů
- nežadává příliš mnoho úkolů; občas odpustí zapomenutý úkol nebo pomůcky na hodinu
- je převážně přísný, rázný; umí zkrotit celou třídu; dokáže se rozzlobit, když žáci neuposlechnou
- na žáky nekřičí; není na ně zlý; nenadává jim; nevyčítá
- nežadává zbytečnou práci (např.: opisování textů z učebnice)

Opakovaně se objevoval požadavek na to, aby byl učitel hodný, milý a přátelský, aby byl vtipný a měl smysl pro humor a aby byl spravedlivý. Žákům záleží také na tom, aby tento učitel rozuměl předmětu, který učí, vysvětloval látku zajímavě a hodně toho žákům předal. V hodinách si má zakládat na přísnosti, nicméně neměl by zadávat příliš mnoho domácích úkolů.

Objevil se i poznatek, že žáci na učiteli dokáží ocenit, když se umí hezky oblékat. Důležitá pro ně překvapivě může být i délka jeho pracovní doby. Jeden z žáků uvedl, že správný učitel by měl odučit maximálně 5 vyučovacích hodin denně. Pravděpodobně se tedy setkal s případy, kdy měla podobná skutečnost vliv na učitelovo naladění, a tedy i na jeho přístup k žákům. Pro některé žáky je představa o ideálním učiteli ovlivněna i předmětem, který učí. Za ideálního učitele byl označen učitel přírodopisu a zeměpisu.

Bod, na kterém se žáci nedokázali shodnout, bylo známkování. Někteří mají raději učitele, kteří známkují mírně, jiní v tomto ohledu preferují přísnost. To je pravděpodobně závislé hlavně na jejich individuálním úspěchu v daném předmětu.

Objevil se i poznatek, že každý učitel je jiný a neměli bychom tudíž lpět na vykonstruovaných představách o ideálu. S tímto názorem jsme se v průběhu šetření setkali vícekrát. Žáci dokáží ocenit, že někteří učitelé jsou náročnější, jiní více přátelští, další užívají ve výuce netradičních přístupů. Líbí se jim, že v průběhu dne se setkávají s různými typy pedagogů, což podmiňuje změnu v interakci s těmito učiteli a podporuje mimo jiné jejich soustředění. Jednoduše by je nudilo, kdyby byl každý učitel stejný.

Potěšujícím faktem pro učitelku Lucii je jistě i skutečnost, že mnozí žáci ji samotnou napříč třídami označují za ideální učitelku, která splňuje vše potřebné.

Lucie dodala, že filmy žákům nepouští ve velké míře, ani neorganizuje žádné akce. To je ale vzhledem k její prozatím krátké profesní kariéře poměrně pochopitelné. S hrami ve výuce se to snaží nepřehánět. Vždy záleží na věku dětí. Na základě tohoto bodu přiznala, že by hravé aktivity mohla zařazovat i pro starší žáky, vzhledem k tomu, že se stále jedná o děti.

Ačkoli samozřejmě respektuje potřeby pomalejších žáků, uvedla, že praktikuje obrácenou psychologii, v rámci níž je začleňuje mezi ostatní žáky, a příliš je nezvýhodňuje. Tím se snaží vytvořit v nich pocit víry v jejich schopnosti a eliminovat projevy nelibosti ostatních žáků. Na základě toho by mohl její přístup působit tak, že s nimi nemá takové slitování.

Lucie dále uvedla, že nestranná se snaží být vždy. Nicméně zastává názor, že každý učitel má své oblíbené, kterými jsou ti, jež se snaží a vykazují lepší výsledky. Proto občas s těžkým srdcem udělí takovému žákovi na základě jeho aktuálního výkonu špatné ohodnocení.

Za své nejhanlivější označení žáků uvedla „trdla“. Vždy se však snaží, aby nebylo myšleno hanlivě, ale z velké části humorně. Občas žáky okřikne, ale vždy se stejným záměrem – „Kam hledíš lotosový květe?“ Smysl pro humor je podle ní dobrým nástrojem k získání pozornosti celé třídy a zdrojem uvolněné atmosféry ve třídě. Problém má Lucie dále s čitelným písemným projevem na tabuli.

Luciina částečná nejistota způsobená nevelkou zkušeností se projevila právě při pročitání daného seznamu. Pozastavila se nad větším množstvím dalších položek, u kterých uvedla, že se o dané věci minimálně snaží. Nedokáže se tak ještě v mnoha oblastech s úplnou jistotou popsat.

### 5.3.6 Výzkumné šetření v 7. ročníku

#### Charakteristika skupiny

Třída je specializována na matematiku. Lucii byla předána s označením „mírně problémová“, jazykáři je viděna jako třída outsiderů. Předešlá kantorka je neměla příliš v oblibě a práci s nimi neoznačila za nejlepší. Díky tomu žáci neměli ani nijak zvlášť kladný vztah k danému předmětu. Lucie se tak zpočátku obávala práce s nimi, nicméně nyní v nich vidí obrovský potenciál a chtěla by jejich nálepku změnit. Údajně dělají chyby, mnohdy zbytečné, které však dělají i všechny ostatní třídy včetně těch starších.

Ačkoli to nedávají příliš najevo, jsou snaživí, vždy udělají, co mají, nevyrušují. Lucie s nimi má opravdu dobrý vztah, čehož se žáci občas snaží využít například formou žádání o úlevy v domácích úkolech. Nicméně Lucie se na ně vždy těší. Uvedla, že má občas i mírný strach, aby si tento krásný vztah s nimi něčím nenarušila, jelikož si ho velmi váží. Lucie navíc vidí, že se tito žáci nyní začínají dostávat do krizového věku – začínají se stahovat do sebe, jsou nervózní, bojí se názorů ostatních, mají strach ze zklamání učitele, předmět je příliš nebaví, mají jiné myšlenky.

Ve třídě je několik dětí, které mají specifické poruchy nebo přímo individuální vzdělávací plán. Dále jsou zde silně průměrní žáci a zhruba šest velmi dobrých žáků. Ačkoli zde nemají všichni vyloženě pozitivní vztah k angličtině, jsou velmi pracovití.

Jedná se o třídu, která není na anglický jazyk dělena na skupiny. Lucie nicméně uvedla, že přestože z toho měla zpočátku strach, nečiní jí větší počet dětí ve třídě problém. Tato třída je totiž velmi klidná a ukázněná.

#### Výsledky šetření

V otázce, čeho konkrétně si žáci na učitelce Lucii nejvíce cenní, uváděli následující skutečnosti:

- je milá, hodná, přátelská
- je vtipná; má smysl pro humor
- je trpělivá, tolerantní; má porozumění
- chápe nás, protože není o mnoho starší; rozumí tomu, že v pátek už býváme unavení a moc nám to nemyslí
- dokáže pomoci; důvěřuje nám
- je spravedlivá, nestranná

- vyzná se v oboru; ví o čem mluví; neříká pouze nějaká moudra
- umí látku dobře a zajímavě vysvětlit; dokáže naučit (na rozdíl od minulé kantorky); vše, co řekne, pochopíme
- mluví na nás anglicky, ale hned na to nám to řekne česky
- snaží se, aby každý dostal prostor k vyjádření
- dokáže ocenit snahu (v chování i studiu) a umí nás pochválit
- vyučuje s nadšením; hodiny jsou zábavné; občas nám něco zajímavého pustí
- učíme se pohodovým tempem
- mluví plynule
- nechová se povýšeně; uzná vlastní chybu, i když něco neví
- není sprostá a neuráží nás
- plní své sliby
- píšeme málo testů
- je trochu přísná; neznámkuje přísně; nedává poznámky
- pokud toho do testu napíšeme více, přestože něco nevíme, vylepší nám to známku
- nemáme moc úkolů; úkoly zadává online

Nejvíce se žákům zamlouvá, že je Lucie hodná, milá, má smysl pro humor a umí látku dobře a zajímavě vysvětlit a naučit ji.

V daném hodnocení je znát, že žáci si skutečně uvědomují kvality učitelky Lucie a dokáží je ocenit. Nezmiňují pouze počty testů či domácích úkolů, ale zamýšlejí se i nad jejími lidskými přednostmi, jakými je snaha žáky často chválit a oceňovat, dávat jim prostor k vyjádření nebo ochota uznat svou vlastní chybu. Uvědomují si, že se nejedná o samozřejmost u každého učitele a u žáků sedmého ročníku tak můžeme hovořit o relativně vysoké mentální vyspělosti.

Objevily se samozřejmě i drobné výtky, které se týkaly především občasného přetahování stanovené doby vyučovací hodiny. To žákům údajně ubírá jejich čas z přestávky a v případě poslední vyučovací hodiny také připisuje špatnou pozici ve frontě na oběd. Učitelka uznala, že hodinu občas skutečně přetáhne. Žáci by uvítali zapojení více her v průběhu hodiny, což by jim Lucie do budoucna ráda dopřála. Dosud to praktikovala spíše v nižších ročnících.

Celkově žáci sedmého ročníku Lucii hodnotí velmi kladně a řadí ji mezi „top“ učitele ve škole. O tom ostatně vypovídá i jejich záliba v daném předmětu. Pouze jeden žák vypověděl, že ho angličtina nijak zvlášť nebaví. Více než třetinu žáků baví tento předmět ve velké míře, zbylá část uvedla, že ho mají rádi a baví je. Z celkového počtu 19 respondentů se tedy

jedná o velmi vysoké číslo. Obzvlášť pokud vezmeme v potaz skutečnost, že v takovém počtu žáků nelze do hodiny zařazovat některé aktivity individuálního charakteru a pravděpodobně zde převládá frontální forma výuky.

Je nutno poznamenat, že obliba předmětu u žáků je v tomto případě často zapříčiněna osobou samotné učitelky. Je to evidentní z celkem osmi vyjádření žáků tohoto ročníku. Žáci mají pocit, že se toho s Lucií hodně naučí a v hodině se nenudí. Tyto skutečnosti uvádějí v porovnání se svými bývalými učiteli a učitelkami anglického jazyka:

„Na staré škole mě moc nebavila, tady mě začala bavit.“

„Velmi mě baví, naučíme se toho více než s předcházející učitelkou.“

„Docela mě baví, rozhodně víc s p. uč. Lucií než vloni.“

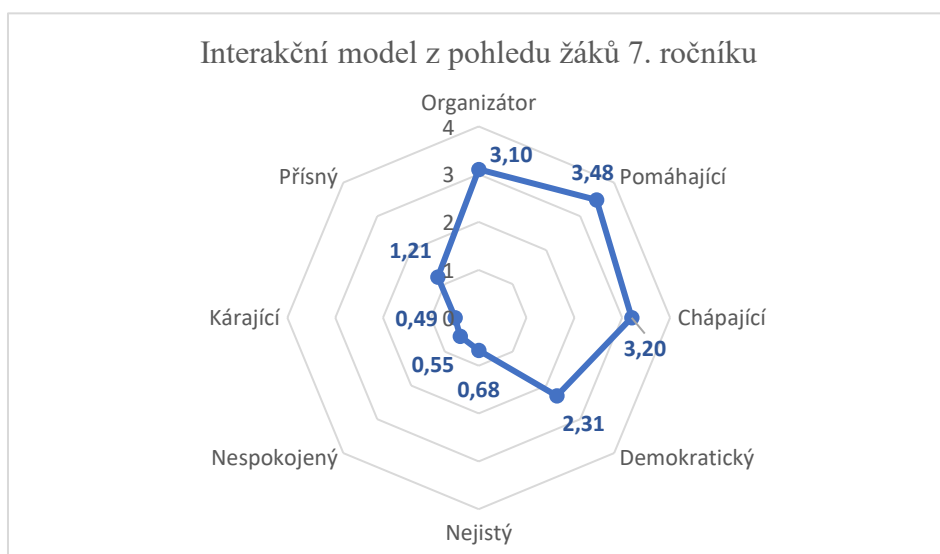
„Baví mě moc, protože máme dobrou učitelku.“

„Baví mě hodně, protože se nikdy nenudíme a je vždy co dělat.“

Daná vyjádření byla mírně v rozporu s tvrzením Lucie, která měla pocit, že někteří zdejší žáci nemají k angličtině pozitivní vztah. Po našem výzkumu byla velmi potěšena. Navíc nečekala, že by to mohlo být jejím přičiněním.

V dotaznících i v navazujícím rozhovoru na konci vyučovací hodiny žáci uvedli, že považují Lucii za nejlepší kantorku angličtiny, kterou kdy měli, a udělili by jí 100 procent. Jiní žáci by jí ohodnotili 70 až 90 ti procenty, nicméně nebyli schopni určit, co přesně tvoří oněch 10-30 procent, které jí schází do sta. Někteří dokonce uvedli, že už jen proto, že se jedná o učitelku, nemůže dosáhnout plného počtu. Také se vyjádřili tak, že více procent už učitel ani nemůže dosáhnout, protože může být občas podrážděný z předchozích hodin a má to dopad na jeho aktuální projev a interakci s jinými žáky. Na základě toho sami uznali, že i oni by se měli snažit, aby k takovým situacím nedocházelo.

Interakční model, který vznikl z výsledků dotazníků žáků sedmého ročníku, odpovídá stejnému typu učitele, jako v předcházejících případech. I zde můžeme Lucii označit za **tolerantně-autoritativní** typ učitelky.



Graf č. 14 – Interakční model učitelky Lucie z pohledu žáků 7. ročníku

Zanedbatelný rozdíl oproti celkovému pohledu všech žáků, můžeme u sedmého ročníku vidět pouze v sektoru *pomáhající*, kde se hodnota mírně navýšila. Jinak se jedná o takřka ekvivalentní zobrazení všech hodnot. Na tuto skutečnost může mít vliv i fakt, že sedmý ročník tvořil větší polovinu respondentů našeho výzkumu (19 z 33).

### 5.3.7 Výzkumné šetření v 6. ročníku

#### Charakteristika skupiny

Tuto třídu popsala Lucie jako hodně živou. Má zde větší problém s nepozorností žáků, vykřikováním a strháváním pozornosti na sebe sama, o což se snaží speciálně někteří chlapci. Zároveň se nepovažuje za dostatečně důslednou v udílení poznámek za zmíněné prohřešky, takže se zatím snaží najít nějaký jiný funkční způsob, jak si zajistit jejich poslušnost.

Studijní výsledky těchto žáků jsou velmi dobré, učitelka je označila za šikovné, ačkoli jsou zde jisté rozdíly v úrovni. Často se setkává se situacemi, kdy jí někteří žáci nerozumí a musí tak střídavě přepínat z angličtiny do češtiny.

Lucie by zdejší žáky popsala jako relativně rozumné. Pokud jim vysvětlí důvody svých rozhodnutí, dokáží je pochopit. Uvedla, že se nyní nacházejí v určitém prepubertálním stavu, takže jsou hluční, ale zároveň také snaživí a hraví. Na některých z nich ovšem vidí, že je angličtina nebaví. Lucie však zatím nedokáže přesně určit zdroj jejich nezájmu. Možná z toho důvodu, že neví, na co a na koho navázat, jelikož nezná jejich předchozí učitelku. Myslí si, že zdrojem nezájmu však může být skutečnost, že žáci nerozumí tomu, co Lucie říká.



S danou třídou nemá Lucie tak pozitivní vztah jako s předešlou. Cítí, že s nimi nemůže jednat jako kamarádka. Velmi zde navíc záleží na jednotlivcích – s některými vychází na přátelské úrovni, s jinými ne. Snaží se však navazovat s danou třídou férový vztah, v kterém je zřejmé, kdo je učitel a kdo je žák. Zatím k nim však z nějakého důvodu zatím nepronikla tak, jako k sedmému ročníku.

### **Výsledky šetření**

Žáci šestého ročníku si na Lucii cení následujících atributů:

- je hodná, milá (občas se naštvě, ale to každý učitel)
- je tolerantní
- je spravedlivá
- umí dobře mluvit anglicky
- učí nás nejlépe, jak umí; ví, co nás učí
- dokáže látku dobře vysvětlit; když něco nevíme, vysvětlí nám to znovu
- hodně se naučíme
- při hodině mluvíme často anglicky (což je to nejdůležitější)
- není na nás zlá
- dává nám volnost
- dává nám hodně jedniček
- zadává málo testů
- připravuje různé papíry na procvičení
- zadává zajímavá a zábavná cvičení; nesedíme celou dobu v lavici, zahrajeme si i hry

I u žáků šestého ročníku padlo v souvislosti s učitelkou Lucií označení ideální učitel. Jeden z žáků se přímo vyjádřil tak, že je rád, že jim byla na angličtinu přidělena. Krom toho uvedli žáci, že jsou rádi, že je Lucie „vůbec něco naučí“. Evidentně se tedy považují za problematičtější třídu, o čem svědčí i ocenění zmíněné dalšími dvěma žáky. Ti vyjádřili obdiv nad tím, jak Lucie dokáže umlčet některého z jejich spolužáků v případě, že vykládá nesmysly. Údajně se jedná o žáka, který v hodinách často vykládá irelevantní věci nesouvisející s tématem, což evidentně vadí i přítomným spolužákům.

Žáky šestého ročníku hodiny s učitelkou Lucií převážně baví. Pokud tomu tak není, nepřipisují to povětšinou za vinu samotné učitelce, protože ta podle nich často vytváří zábavné aktivity a snaží se, aby hodiny žáky skutečně zaujaly. Objevilo se i několik vyjádření od žáků, které angličtina vyloženě nebaví. Jediným udaným důvodem v těchto případech

bylo, že je pro daného žáka příliš jednoduchá. Sama Lucie již předem vyjádřila podezření, že mnohé žáky této třídy angličtina nebaví, jelikož se jí to snažily naznačit i prostřednictvím vzkazů v domácích úkolech. Nebere si to nicméně osobně, čímž se shoduje s míněním žáků, kteří svůj nezájem nepřipisují jí.

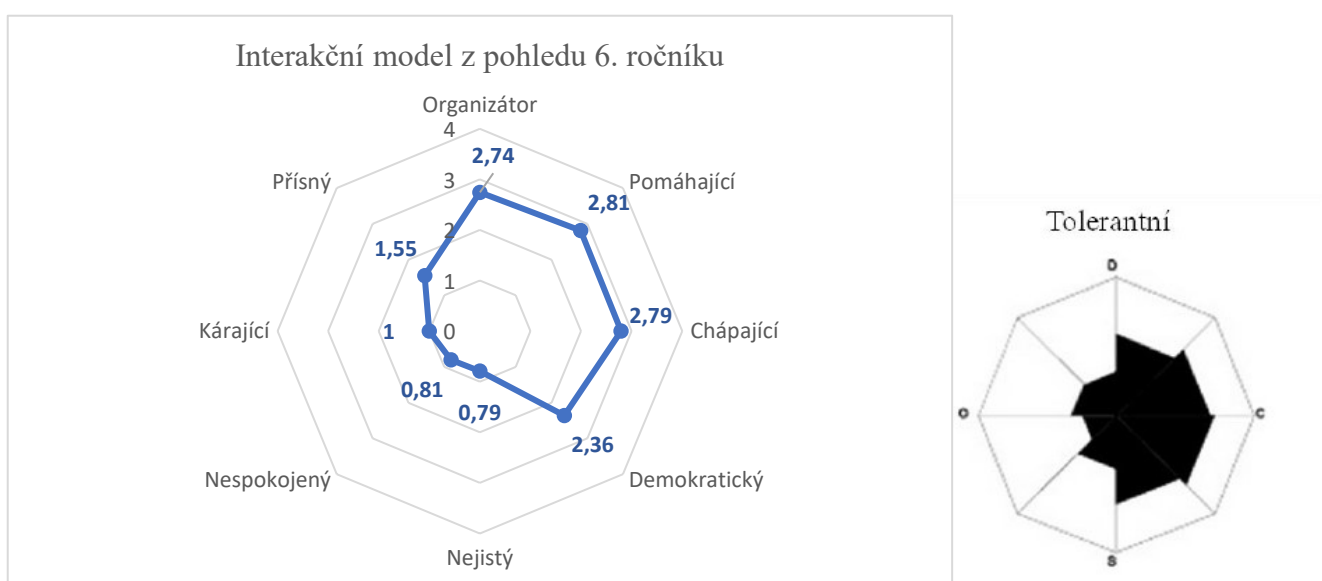
Z rozhovoru navazujícího na kvantitativní část šetření vyplynulo, že někteří žáci Lucii považují za „skoro ideální“ učitelku. Uvedli to v porovnání s učitelem hudební výchovy, který si s nimi například víc povídá, je vstřícnější a nejsou pro něj tak důležité známky. U dětí, kterým angličtina nejde, je zrovna poslední zmiňovaný bod problémem. Také podle nich záleží na tom, jakou má učitelka náladu. Nicméně ideální podle nich nemůže být nikdo.

Naopak ocenili, že ačkoli na ně Lucie mluví v angličtině, často se ptá, zda žáci rozumí všemu, co řekla, a je ochotná jim to přeložit.

Jiní žáci ji opět označili za ideální, přestože dává mnoho úkolů a uděluje pětky v případě jejich zapomenutí. Jsou rádi, že ji mají, protože druhá skupina jejich třídy v tomto ohledu neměla takové štěstí a jejich učitelka na ně často křičí. Nicméně si uvědomují, že se s Lucií znají pouze chvíli a zatím nestihli přijít na nic, co by jim na ní vyloženě vadilo. Podle chlapců je učitelka Lucie „v pohodě“.

Lucie byla ráda, když zjistila, že jí její žáci mají v oblibě, ačkoli to často neumí dávat najevo. Přiznala, že ona sama s tím má někdy problém. Dělá jí proto velkou radost, když se najdou jedinci, kteří to dokáží.

Interakční model této třídy směřuje převážně k modelu učitele s označením **tolerantní**.



Graf č. 15 – Interakční model učitelky Lucie z pohledu žáků 6. ročníku

Tento typ učitele má velmi osobitý způsob výuky, který je zapříčiněn velkou osobní zaujatostí pro daný obor. Ve třídě je pod jeho vedením přívětivá a přátelská atmosféra plná podpory, žáci mají hodně svobody a reálný vliv na způsob a obsah výuky, a proto mají jeho hodiny rádi. Učitel je více orientovaný na vztah s žáky a zajímá ho proto i jejich osobní život.

Protože je v našem modelu mnohem silněji zastoupen sektor *organizátor*, nemůžeme o Lucii tvrdit to, co implikuje zbylá část definice: její styl vedení může vést i k dezorganizaci, protože hodiny tohoto učitele nejsou pečlivě připraveny; nejsou zde očekávání v oblasti úkolové a žáci tudíž nevědí, jak se na hodiny připravovat; nejsou zde ani žádná velká omezení pro studenty.

Odvažujeme se tvrdit, že z velké části je model, který zvolili žáci šesté třídy, tvořen kombinací typu tolerantního a tolerantně-autoritativního, kterému odpovídá především svými vyššími hodnotami v dimenzi vstřícnosti. S danou kombinací typů Lucie souhlasí. Uznává, že občas dokáže být více liberální a žáci obzvlášť velká omezení nemívají. Nicméně úkoly dostávají prakticky každou hodinu a dle jejích slov rozhodně vědí, jak a na co se připravit – témata testů jim zapisuje do elektronické třídní knihy včetně stránek v učebnici, které jim pomohou v přípravě. Hodiny pro šestý ročník si Lucie připravuje pečlivě, aby na sebe navazovaly. To je dáno z velké míry tím, že se řídí učebnicí.

Lucie přiznala, že v šestém ročníku může na žáky působit jako o něco více kárající. Snaží se tam více uplatňovat svou učitelskou autoritu, nejspíš ze strachu, co by se mohlo stát. U sedmého ročníku je tento vztah přátelštější.

Rozdílnost sledujeme i v konkrétních položkách. Kromě některých zmíněných ve společné části pro obě třídy, se šestá třída vyhranila v následujících položkách:

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	učitelova volba
1	Vyučuje předmět s nadšením.	2,714286	4

Nedostatek nadšení odůvodnila Lucie tak, že občas cítí mírnou frustraci z toho, že jí v dané třídě něco štve. Může to pak mít dopad na její výraz a projev.

36	Má smysl pro humor.	2,357143	4
----	---------------------	----------	---

Oproti sedmému ročníku se šestáci pohybují o více jak bod níže v hodnocení Luciina smyslu pro humor. To může být dáno tím, že jsou mladší a některým humorným poznámkám učitelky ještě nerozumí v plné míře nebo jim nepřijdou vtipné. To nicméně odporuje Luciinu tvrzení, že v nižších ročnících se jejím vtipům žáci smějí více, zatímco ve vyšších jsou opatrnější a citlivější. Odůvodnila to tak, že s danou třídou si možná tolik nesesdla a vzhledem k tomu, že často utne připomínky některých jedinců, může to působit jako nedostatek smyslu pro humor.

35	Je shovívavý/shovívavá.	1,583333	3
39	Je nesmělý/nesmělá.	1,076923	0
54	Cokoliv žáci udělají, nepovažuje za dostatečně dobré.	1,142857	0

Tabulka č. 11 - Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Lucie vs. žáci 6. ročníku)

Tvrzení č. 54 si Lucie odůvodnila tak, že ačkoli některým žákům mnohdy stačí známka *chvalitebně*, ona jim opakuje, že mají na víc. Myslí si totiž, že jsou opravdu chytrí. Problém je v tom, že si v testech nepřechtou zadání nebo uvedené příklady a dělají zbytečné chyby. Snaží se je tedy pozitivně motivovat, zatímco oni to evidentně berou jako motivaci negativní.

### 5.3.8 Shrnutí

Učitelka Lucie učí na základní škole třetím měsícem. Zatím se považuje za poměrně nezkušenou a nepřipravenou. Není si jistá správností svých počinů a nad mnohými věcmi stále váhá a objevuje možné cesty. Přesto je u svých žáků velmi oblíbená. Ti ji hned v několika případech označili za nejlepší učitelku anglického jazyka, jakou měli, a dokonce i za ideální učitelku. Ona sama k nim má velmi kladný vztah, kterého si váží. Má pocit, že čím lepší vztah si vytvoří žáci k ní, tím lepší vztah si vytvoří také k angličtině.

Žáci vnímají učitelku Lucii takřka stejně, jako ona sama sebe. Výraznější rozdíl vidíme pouze v přísnosti. Lucie se tedy na základě našeho výzkumu rozhodla uplatnit o něco přísnější přístup. Dále by v hodinách ráda zapojovala více her a skupinové práce, a to především u vyšších ročníků, kde na to zatím nenašla tolik prostoru.

Lucie se snaží využívat možností, jež s sebou nese věk žáků, a podle toho k nim přistupuje. Na mladší děti se snaží být ráznější, ke starším si buduje vztah založený na důvěře. To odpovídá i grafům, jež vzešli z jednotlivých tříd. Díky našemu výzkumu si uvědomila, že

učitel je vlastně takový „chameleon“ a svůj interakční styl mění na základě žáků. To vyhodnotila jako velmi užitečný poznatek, nad kterým bude údajně ještě dlouho přemýšlet.

Nad výsledky projevila velké nadšení, které jí dle jejích slov napomůže v motivaci do dalších pedagogických počinů.

## 5.4 Začínající učitelka č. 4 – Radka

### 5.4.1 Charakteristika učitelky

Učitelka Radka učí na druhém stupni základní školy částečně zaměřené na sport. Vyučuje zde anglický a francouzský jazyk, a to konkrétně v 6. - 9. ročnících. Na pozici učitelky pracuje prvním rokem.

O sobě řekla, že jako začínající učitelka má spoustu představ o tom, jak by chtěla učit. Ne vždy se jí ale dle jejího názoru daří tyto představy naplňovat. Nad žáky se snaží nepovyšovat a vytvářet si s nimi kamarádský vztah. Přála by si, aby pochopili, že jí mohou věřit a přicházet za ní s vlastními připomínkami a nápady. Nepovažuje se za žádnou velkou autoritu v tom smyslu, že by žákům nakazovala, co mají a nemají dělat. Jejím cílem je žáky doopravdy něčemu naučit, přičemž se snaží nebýt na ně přísná. Má pocit, že na základní škole to není potřeba. Mnohem důležitější je žáky motivovat, aby se na její hodiny těšili.

Na své přísnosti by však v budoucnu ráda zapracovala. Přiznává, že se občas nechává unést, žákům mnohé odpustí nebo se jimi nechá ke spoustě věcí přemluvit. Důvodem je její snaha žákům studium neznechutit. Na druhou stranu uznává, že je potřeba tento přístup do budoucna změnit.

Na pozici učitelky se zpočátku necítila příliš jistě. Měla obavy, zda ji žáci přijmou a budou respektovat i přes její nízký věk a malé zkušenosti. Po prvních třech měsících již o sobě tvrdí, že jistotu nabyla. Práce učitelky ji baví, což je pro ni určující.

### 5.4.2 Problémy na začátku profesní kariéry

I Radka cítí, že nastavení příliš blízkého vztahu s žáky nemusí nést velké ovoce, o čemž se již stihla sama přesvědčit. Někteří žáci mají údajně pocit, že cokoli po nich učitelka požaduje, nemusí plnit. Necítí se ani nijak zvlášť ohroženi případným trestem. To by se dle jejích slov nestalo v případě větší odměřenosti učitele. Radka je ale zároveň velmi tolerantní. Pokud žák nedonese domácí úkol, udělí mu drobné mínus, nicméně stihne-li ho do konce hodiny vypracovat, zpětně mu ho vymaže. Nesnaží se kontrolovat, zda byl úkol vyhotoven v rámci

domácí příprav. To potvrzují výroky některých žáků, podle nichž si údajně většina z nich úkoly opisuje přímo ve škole od pilnějších spolužáků. Zůstává tedy otázkou, zda by k řešení dané situace nedopomohla větší důslednost ze strany Radky, spíše než odměřenější vztah k žákům.

V případě Radky je nekázeň žáků poměrně velkým problémem. Prokázalo se to již v průběhu vyplňování dotazníků, kdy někteří jedinci výrazně narušovali klid v hodině. Učitelka uvedla, že mnohá její napomenutí mají efekt pouze na chvíli, poté se žáci opět rozvolní a je třeba je ukázněvat opakovaně. Přiznala, že pokud již zbývá pár minut do konce hodiny, vzdává své snahy a jejich neukázněné chování ignoruje. V těchto případech už ani neřeší, kdo stihl danou práci dokončit a kdo ne. Cítí se vyčerpaná a rezignuje na jakékoli další formy trestu. Většinou prý však stačí některé žáky napomenout pouze jednou, případně jim pohrozit trestem. To na ně funguje obzvláště dobře. Na některé jiné formy nekázně, jako například zapomínání pomůcek, si již Radka vytvořila vlastní způsob řešení.

V souvislosti s individuálním přístupem k žákům nemá Radka překvapivě problém s pomalejšími žáky, žáky se specifickými poruchami nebo žáky cizinci, kteří se v jejích třídách objevují často. Nevadí jí přizpůsobovat jim tempo výuky ani klasifikaci. Komplikovanější je to údajně se žáky nadanými. Ti se začínají v jejích hodinách nudit v momentech, kdy dokončí práci dříve než jejich spolužáci. Ačkoli jim Radka vždy zadá další práci, na konci hodiny jim zpravidla uděluje volno, protože pracují výrazně rychleji než ostatní. Učitelku trápí, že není v jejích možnostech vypracovávat speciální plán hodiny přímo pro tyto žáky.

Nuda v hodině je obecně tématem, které Radku velmi tíží. Má pocit, že neví, z čeho pramení. Pokud některý z žáků označí její hodiny za nudné, dlouze se zamýšlí nad tím, jak je do budoucna vylepšit, aby se situace neopakovala. Ačkoli se mnohdy nemusí jednat o chybu samotné učitelky, ale pouze o obecný nezájem žáků o školu pramenící z jejich věku, Radka přiznává, že si podobné výroky bere osobně a často o sobě pochybuje. Zároveň nezastává stanovisko, že by všechny hodiny měly být zábavné, a tvrdí, že se mnohdy potýká s rozporem mezi svými a žakovskými představami o zábavnosti hodin.

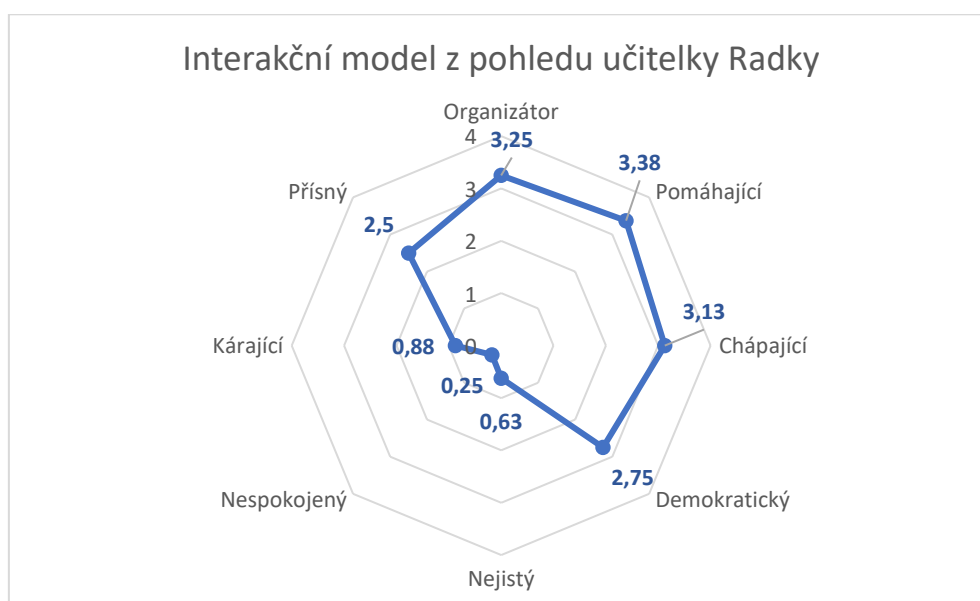
Radka přiznala, že občas mívá problém s kladením příliš vysokých požadavků na žáky. Její původní specializací je totiž učitelství pro střední školy. Stává se jí tedy, že mnohdy neodhadne obtížnost některých činností nebo si neuvědomí limity žáků základní školy. Například, že musí dětem připomínat, aby si látku zapisovaly do sešitu, což je u starších

studentů považováno za samozřejmost. Jedná s nimi občas jako s dospělými, ačkoli jsou kupříkladu teprve v šesté třídě.

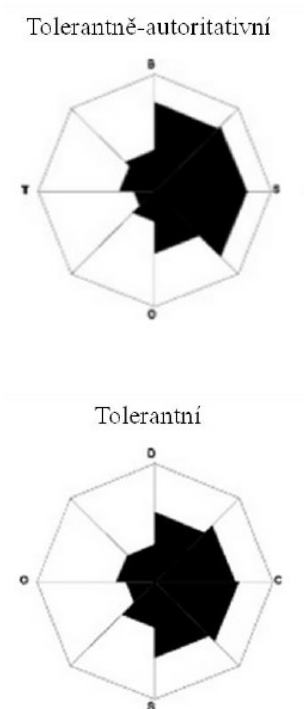
Po prvních třech měsících již začíná přicházet na to, kolik času jednotlivé aktivity v podání konkrétních tříd zaberou. Stává se jí ale, že občas bojuje s časem a nestíhá zahrnout vše potřebné (prezentovat plán hodiny, shrnout hodinu) nebo stíhá pouze některé naplánované aktivity. Cítí se navíc poměrně dost svázaná školním vzdělávacím programem, který jí nakazuje za jeden školní rok probrat celou učebnici. U některých aktivit by bylo dle jejích slov potřeba se zastavit, což si občas nemůže dovolit a má to vliv na kvalitu výuky i kvalitu osvojených znalostí u žáků. Vidí zatím velkou nevýhodu v tom, že oproti ostatním kolegyním není ještě s danou učebnicí úplně sžítá. Plány a realita jsou pro ni dvě rozdílné věci.

Učitelka dále uvedla, že do profese nevstupovala s žádnou velkou konkrétní představou a zatím ani neměla čas si ji vytvořit a ujasnit. Ví však, že některé situace už by dnes řešila jinak (viz vedení sešitů), ale zatím neví jak. Zároveň si uvědomuje, že některé věci nelze řešit ze dne na den. Pokud tři měsíce nedbá na kontrolu sešitů u žáků, má obavy, jak by na ně působila náhlá změna přístupu. Více pozornosti a času by chtěla věnovat i přípravám na hodiny, nicméně zatím neví, jak konkrétně je vylepšovat. Má pocit, že na velké zamýšlení nad změnami jí nezbývá příliš času. Přiznává, že v mnoha věcech jí jsou ochotni poradit kolegové. Obecně se ale cítí na vše sama.

#### 5.4.3 Interakční model z pohledu učitelky



Graf č. 16 – Interakční model z pohledu učitelky Radky



Nad určením konkrétního typu učitele u Radky jsme dlouho přemýšleli. Její interakční model svými vysokými hodnotami v sektorech *organizátor*, *pomáhající* a *chápatící* odpovídá **tolerantně-autoritativnímu typu**. Svým celkovým rozložením hodnot by však odpovídal spíše **tolerantnímu typu**. Rozhodli jsme se tedy Radce interpretovat oba zmíněné typy a nechat konečné rozhodnutí na ní. Interpretace tolerantně-autoritativního typu učitele zní takto:

V hodinách využívá rozmanité přístupy, které u žáků podporují svobodu a odpovědnost, a na něž žáci dobře reagují. Jeho hodiny žáci navštěvují rádi, protože jsou zábavné. Rád využívá práci ve skupině. S žáky navazuje bližší vztah, díky čemuž vzniká ve třídě přátelská atmosféra a on tak nemusí výrazně prosazovat svou pozici. Toleruje menší vyrušování a svoje soustředění zaměřuje spíše na výuku. Vytyčených cílů dosahuje bez větších problémů a ve spolupráci se žáky.

Radka uvedla, že popis na ni vcelku sedí. Dodala však, že téměř nevyužívá práci ve skupině a co je důležité, velmi často musí výrazněji prosazovat svou pozici. Má pocit, že její žáci si k ní vzhledem k jejímu nízkému věku a menším zkušenostem dovolují více. Působí proto dojemem, že je nedokáže srovnat.

S popisem tolerantního typu učitele se tak Radka ztotožnila více. Popis zní takto:

Tento učitel má velmi osobitý způsob výuky, který je zapříčiněn velkou osobní zaujatostí pro daný obor. Ve třídě je pod jeho vedením přívětivá a přátelská atmosféra plná podpory, žáci mají hodně svobody a reálný vliv na způsob a obsah výuky, a proto mají jeho hodiny rádi. Tento styl vedení však může vést i k dezorganizaci, protože hodiny tohoto učitele nejsou pečlivě připraveny. Nejsou zde také očekávání v oblasti úkolové, a žáci tudíž nevědí, jak se na hodiny připravovat. Nejsou zde ani žádná velká omezení pro studenty, učitel je více orientovaný na vztah s žáky a zajímá ho proto i jejich osobní život.

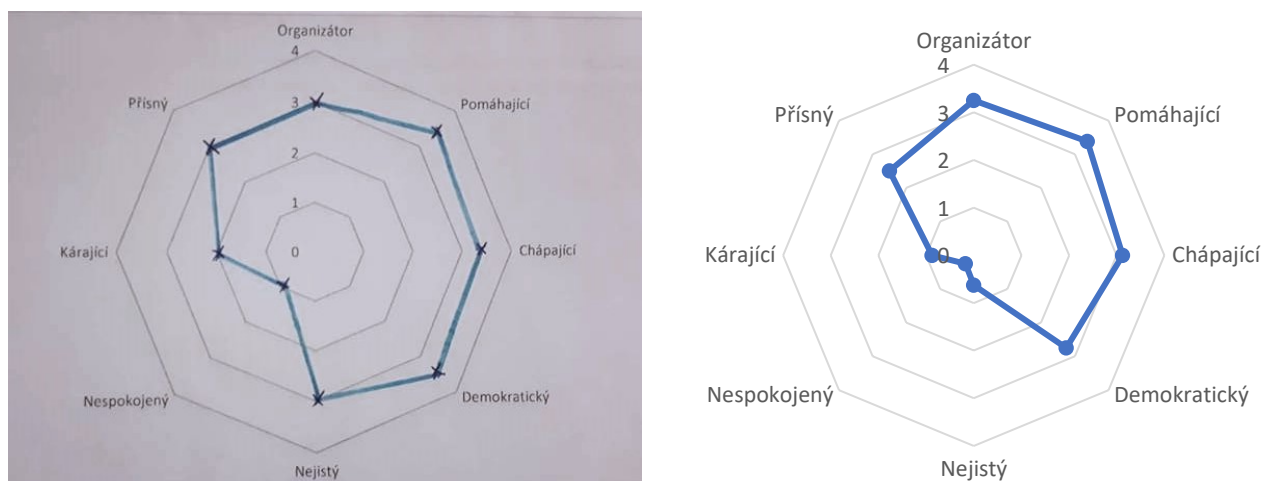
Radka se s tímto typem učitele identifikovala více. Údajně se nesnaží být tak přísná, aby se nestalo, že by ji žáci začali nesnášet. Spoustu věcí jim je tedy schopná odpustit. Její benevolence pak občas skutečně vede k dezorganizaci hodiny. Původní interpretace tolerantně-autoritativního typu učitele je podle ní jen její ideální představa – takto by to mělo vypadat. Skutečnost však více odpovídá druhému typu.

Oproti oběma standardizovaným typům se Radka výrazněji odlišuje v sektoru *přísný*. To by mohlo znamenat, že se považuje za vcelku náročnou učitelku se sklonem kontrolovat, přezkušovat, udržovat klid ve třídě, vynucovat si ticho nebo vyžadovat plnění pravidel. Radka



má pocit, že vše uvedené po žácích vyžaduje. Realita však často neodpovídá jejím záměrům a ve finále přísná není, jak uvedla ona sama i její žáci. Pravděpodobně si tedy stále není jistá tím, jak přísnost správně nastolit. Její současná forma vyžadování přísnosti nemá tak razantní podobu.

Radka by se svým odhadem pozice na vertikální škále našeho modelu umístila blíže k dominanci, na horizontální škále blíže k náklonnosti k dětem. Tomu odpovídá rozmístění hodnot v obou jejích grafech – odhadovaném i výsledném.



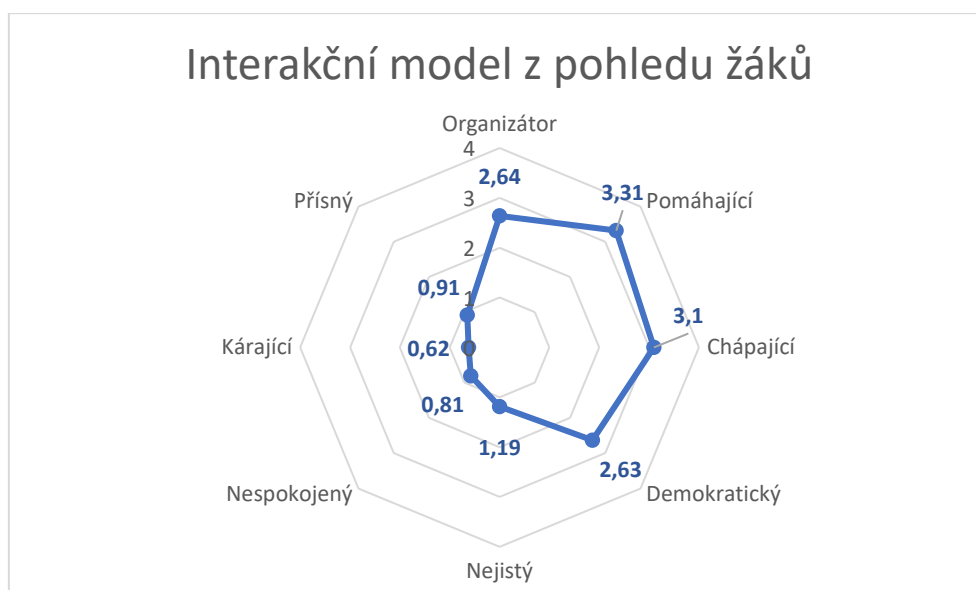
Obrázek č. 6 – Odhad interakčního modelu učitelky Radky

Největší rozdíl hodnot vidíme v sektoru *nejistý*, s kterým si ostatně Radka dle svých slov při odhadu nevěděla příliš rady. Po zjištěná interpretace dané položky uvedla, že by se takto vysoko skutečně nezhodnotila, protože se s ní příliš neztotožňuje.

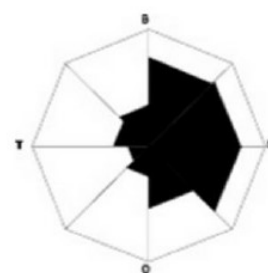
S výjimkou dalšího drobného rozdílu v sektoru *kárající* však odhadovaný model téměř perfektně odpovídá výslednému.

#### 5.4.4 Interakční model z pohledu žáků

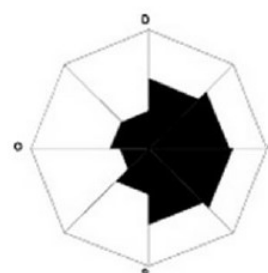
Interakční model žáků učitelky Radky nabývá takřka stejných hodnot v sektorech *pomáhající*, *chápající* a *demokratický*.



Tolerantně-autoritativní



Tolerantní

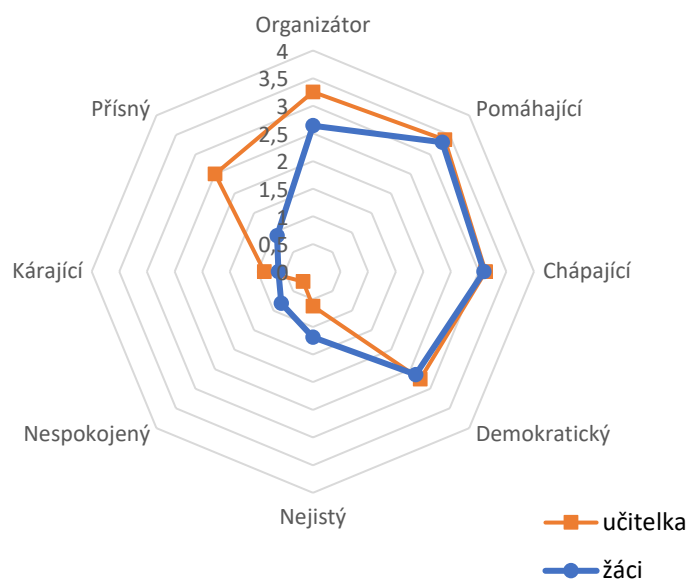


Graf č. 17 - Interakční model učitelky Radky z pohledu žáků

Níže se dostáváme především v sektoru přísnosti. Žáci považují Radku za extrémně mírnou což potvrzují i jejich výroky z rozhovorů. Radka přiznala, že se nejedná o příliš dobré znamení a jak sama uvedla, ráda by se v tomto ohledu zlepšila. Ačkoli si myslela, že přísná je, v porovnání s ostatními učiteli jí pravděpodobně do přísnosti ještě mnoho chybí.

Žáci vidí učitelku Radku také jako menšího organizátora v rámci třídy, což znamená, že méně vede, zadává úkoly, určuje postupy, ovlivňuje procesy, stanovuje podobu situací, vysvětluje, usměrňuje nebo upozorňuje na dění. Radka si myslí, že na daný úbytek hodnoty má vliv její nedostatečné zvládnutí pořádku ve třídě, což může působit jako neschopnost v rovině organizační. To by si určitě přála zlepšit. Drobnější odchylky pak pozorujeme především v sektorech *nespokojený*, *nejistý* a také *kárající*.

Sektor	průměr za žáky	průměr za učitelku	rozdíl hodnot
Organizátor	2,64	3,25	0,61
Pomáhající	3,31	3,38	0,07
Chápající	3,1	3,13	0,03
Demokratický	2,63	2,75	0,12
Nejistý	1,19	0,63	0,56
Nespokojený	0,81	0,25	0,56
Kárající	0,62	0,88	0,26
Přísný	0,92	2,5	1,58



Tabulka č. 12 – Srovnání hodnot jednotlivých sektorů (Radka)      Graf č.18– Srovnání inter. modelů (Radka vs. žáci)

Přesuneme-li se k rozdílům v jednotlivých položkách, vidíme, že v sektoru *pomáhající* se žáci od učitelky výrazněji lišili hned ve dvou případech. Radka se podivila nad nižší hodnotou odkazující na její nadšení při výuce, kterou zvolili žáci. Údajně ji předmět velmi baví a nadšená se cítí. Její tišší projev se však možná vylučuje s energickým projevem, který může být pro žáky ukazatelem nadšení.

č. otázky	tvrzení	průměr za žáky	učitelova volba
1	Vyučuje předmět s nadšením.	2,866667	4

Radka uvedla, že mívá přehled o tom, jaké mají mezi sebou žáci vztahy v rámci třídy. Pokud zde nastane v této souvislosti nějaký problém, většinou o něm Radka ví. Tyto informace však dostává převážně od kolegů. Žáci tak o její informovanosti nemusí mít takový přehled, což může být důvodem jejich nižšího hodnocení. Samotní žáci jí většinou podobné věci nehlásí a nijak zvlášť se jí nesvěřují, protože není jejich třídní učitelka.

7	Ví o všem, co se děje ve třídě.	1,733333	3
---	---------------------------------	----------	---

V sektoru *pomáhající* jsme narazili pouze na jednu položku. Svůj smysl pro humor Radka v hodinách projevuje tak, že se údajně dokáže zasmát vtipným poznámkám žáků, které ji pobaví. Nesměje se tedy žákům, ale směje se společně s žáky. U osmých a devátých ročníků

má pocit, že k podobným situacím dochází často, a proto byla překvapená, že žáci to tak nevidí. Může to být způsobeno tím, že Radka sama nebývá často tvůrcem ani původcem vtipných situací, ale pouze reaguje na humorné počiny ostatních.

36	Má smysl pro humor.	2,821429	4
----	---------------------	----------	---

K diskuzi s žáky v sektoru *chápací* Radka dodala, že k podobným situacím se zatím nedostali. Žáci tak neměli možnost učitelku v dané poloze zažít a hodnotili nejspíš jen na základě odhadu.

2	Pokud s ním/ní žáci nesouhlasí, mohou o tom s ním/ní diskutovat.	2,966667	4
---	--	----------	---

Sektor *demokratický* zahrnuje hned dvě rozdílně hodnocené položky.

25	Dává žákům ve třídě hodně svobody.	3,133333	2
59	Je nestranný/nestranná.	2,448276	4

Radka má pocit, že nižší hodnotu žáků u položky týkající se její nestrannosti způsobuje skutečnost, že často napomíná převážně stejné jedince. To může působit, jako že si na ně zasedla. V osmém ročníku shledali žáci za nespravedlivé, že Radka opakovaně rozsazuje stejné lidi. Ta však dodává, že nemá důvod takto činit u ostatních, kteří vzorně pracují.

Radka se podle svých slov necítí být nejistou. Proto se v daném sektoru povětšinou hodnotila velmi nízkými čísly.

20	Nechá se žáky zcela ovládat.	1,333333	0
41	Je zapomnětlivý/zapomnětlivá.	1,214286	0

Ačkoli přiznala, že jí občas činí problém pamatovat si veškeré informace týkající se jednotlivých tříd (učí v devíti třídách), nepovažuje se za zapomnětlivou. Často se žáků ptá na to, co měli za domácí úkol. Ne však z důvodu vlastní nevědomosti, ale aby je donutila se zamyslet a zjistila, zda jsou v obraze. Pozoruje však, že tím pádem působí, jako by sama neměla přehled.

47	Je nedůsledný/nedůsledná.	1,25	0
----	---------------------------	------	---

U položky č. 27 v sektoru *nespokojený* si Radka myslí, že dokáže projevit víru ve znalosti svých žáků. Přestože občas neumí přijít se správnou odpovědí, přesvědčuje je o tom, že ji vědí, pouze si nedokáží vzpomenout. Ví, že žáci danou látku znají. Myslí si, že jim v tomto ohledu věří daleko víc než oni sami sobě. Pokud mají ale sami žáci pocit, že nic neumí, mohou mít podobné mínění i o učitelce Radce. Vidí-li Radka, že žáci skutečně něco neumí, začíná pochybovat sama o sobě a svých schopnostech žákům tuto látku srozumitelně předat. Má pocit, že chybu udělala někde ona.

27	Myslí si, že žáci toho moc neumí.	1,448276	0
----	-----------------------------------	----------	---

Sektor *kárající* přinesl konkrétně tři výrazněji rozdílně hodnocené položky.

Radka by sama sebe popsala jako mírně netrpělivou. Její žáci však tento názor nesdílí. Naopak ji považují za velmi trpělivou a tolerantní učitelku, která toho „hodně vydrží“.

10	Je netrpělivý/netrpělivá.	0,6	2
19	Nenechá žáky se samostatně opravit.	1,333333	0
28	Rychle se rozčílí.	0,37931	2

V sektoru *přísný* se rozdílných položek podle očekávání nastrádalo nejvíce. Konkrétně šest z osmi možných.

Z výsledků můžeme vypožorovat, že osmý ročník si o Radce myslí, že často vyžaduje poslušnost (2,23), což odpovídá mínění učitelky. V deváté třídě se však několikrát objevila hodnota 0 (*nikdy*) a průměrem se tito žáci dostali pouze na hodnotu 1,53. To odpovídá Radčinu tvrzení, že v osmičce řeší kázeňské prohřešky mnohem častěji. Obecně rozdíl okomentovala tak, že poslušnost vyžaduje, ale nemá ji.

3	Vyžaduje poslušnost.	1,833333	3
---	----------------------	----------	---

Očekávaný rozdíl přišel u položky č. 23. Téměř polovina žáků volila hodnotu 0. To potvrzuje, že žáci si o Radce nemyslí, že by byla přísná. Ona sama má pocit, že dosahuje velkého stupně

přísnosti. Přiznala, že by ještě ráda přidala, nicméně zatím moc netuší, kde a jakým způsobem.

23	Je přísný/přísná.	<b>0,689655</b>	<b>3</b>
30	Má velmi vysoké požadavky.	<b>0,965517</b>	<b>3</b>
32	Velmi přísně trestá opisování.	<b>0,689655</b>	<b>3</b>

K opisování při testu došlo v hodinách Radky údajně pouze jednou. Žáci měli v mobilním telefonu nafoceně správné řešení testu. Radka jim tehdy test zadala znovu. Otázkou je, zda se v tomto případě dá hovořit o přísném trestu odpovídajícím hodnotě 3. Radka navíc evidentně příliš neregistruje ani opisování domácích úkolů. Je pro ni důležité, že žáci domácí úkol mají a neřeší, zda ho vypracovali sami nebo opsali od spolužáka. Pokud jsou však úkoly klasifikovány, byť známkou menší významnosti, nemělo by být dané hodnocení založeno pouze na žákově vypracování úkolu bez ohledu na jeho vlastní přičinění. Radce přijde lepší, že žák úkol přinese opsaný, než aby ho nepřinesl vůbec.

Je zajímavé, že devátý ročník považuje Radku za náročnější, než ročník osmý (1,19 vs. 0,5). Sama učitelka se však hodnotí ještě výše. Důvodem je její údajné nastavení na úroveň žáků středních škol. Často bojuje s tím, že na základní škole musí ubrat na náročnosti. Žáci s ní však její názor příliš nesdílí.

38	Je náročný/náročná.	<b>0,892857</b>	<b>3</b>
60	Tvrdě známkuje.	<b>0,892857</b>	<b>2</b>

Tabulka č. 13 – Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Radka vs. žáci)

U jednotlivých tříd se neobjevily žádné další větší odchylky v názorech žáků v porovnání s učitelkou.

#### 5.4.5 Ideální učitel dle názorů žáků

Seznam požadavků na ideálního učitele dle představ žáků učitelky Radky obsahoval následující body:

- je milý, hodný na své žáky
- je milosrdný
- je chytrý, rozumný

- je klidný, spokojený
- je soběstačný
- je spolehlivý
- je tolerantní
- je mladý (má čerstvě vystudovanou školu); je mu méně než 30 let
- je hezký, sympatický
- dokáže žáky vyslechnout; má pochopení pro žáky; rozumí jim
- dokáže naučit to, co žáci potřebují; umí dobře vysvětlit látku; nedělá mu problém vysvětlit látku několikrát
- neodsuzuje žáky, pokud řeknou něco špatně, ale naopak jim pomůže
- učí s nadšením; dokáže svým výkladem zaujmout; dokáže přimět žáky k soustředění
- jeho práce ho baví a rozumí jí
- je inspirující
- je přísný, tvrdý (ale ne moc); má autoritu
- udělí poznámku, rozsadí žáky, dá jim test, pokud dělají nepořádek; udrží žáky v klidu
- na žáky nekřičí
- je spravedlivý
- umí s žáky komunikovat; je příjemné se s ním bavit; směje se s žáky; povídá si s nimi o svých příhodách
- je vtipný, zábavný; má smysl pro humor; nechová se jako bručoun; je trošku sarkastický
- nebere školu příliš vážně; žáci by neměli jen sedět a psát
- dovoluje mobily v hodině (a spoustu dalších věcí)
- není náladový, neřve
- nemluví nudně, monotónně
- hraje s žáky hry
- nepřetěžuje žáky domácími úkoly

Radčíným žákům nejvíce záleží na tom, aby jim tento učitel uměl vždy všechno dobře vysvětlit a naučil je, co potřebují. Důležitý je pro ně i smysl pro humor, přísnost a umění s dětmi komunikovat.

Mezi další uvedené požadavky na ideálního pedagoga patřilo mužské pohlaví. U ženského pohlaví zase padl požadavek na skvělou postavu.

Hned tři žáci vyjádřili nezájem nad definováním jakýchkoli charakteristik ideálního učitele. Uvedli, že buď nemají ideál žádný, nebo je jim vlastně jedno, kdo je učí. Jeden z nich se dokonce vyjádřil tak, že učitele nepotřebuje vůbec. Učí se sám, a proto nemá potřebu hledat ideál mezi učiteli. Objevilo se i jedno vyjádření, že ideální učitel by měl mít charakteristiky učitelky Radky.

Radka přiznala, že u složitější látky jí občas činí problém vytvářet mnemotechnické pomůcky k jejímu lepšímu zapamatování ze strany žáků. Na mysli má různé básničky, které by dětem dopomohly k jednoduššímu osvojení jazykových pravidel, jež je v normálním případě potřeba se naučit nazpaměť. Svědčí to o její velké kreativitě a ochotě zamýšlet se nad efektivním způsobem výuky. Radka má pocit, že ne vždy je její výklad přehledný. Její žáci však uvedli, že Radka vysvětluje vždy všechno srozumitelně.

Žákům dále Radka dle svých slov nedává vždy možnost k samostatné opravě. Mnohdy prozradí správnou odpověď hned po vyslechnutí žákovy nesprávné odpovědi, což považuje za učitelskou chybu. Ráda by dětem na podobné opravy nechávala více času.

Učitelka Radka dále v souvislosti se seznamem uvedla, že autoritou zatím neoplývá. Ačkoli se snaží užívat různých prostředků k nastavení kázně, jakými je rozsazování žáků, zvyšování hlasu nebo udílení poznámek, žáci její pokyny stejně nerespektují. Je však pravdou, že se při napomínání žáků snaží nejmenovat konkrétní jedince a většinou své výtky cílí obecně na celou třídu, aby nikoho příliš nepoškodila v očích ostatních žáků. To může být důvodem, proč si žáci neberou její připomínky k srdci – nemají pocit, že jsou mířeny na ně. Radka není ani velkým zastáncem poznámek či testů za trest, které si navíc na základě pokynů vedení ani nemůže dovolit. Musí tak podle svých slov pracovat na jiných způsobech, jak v hodinách docílit autority.

V souvislosti se smyslem pro humor uvedla, že se jí občas nedaří zachovat zásady kolegiality a společně s žáky se někdy zasměje počinům jiných učitelů. Nikoli však s úmyslem daného kolegu poškodit.

Radka doufá, že její hodiny jsou zábavné. Ne vždy to však dovoluje aktuálně probíraná látka. Školu navíc zatím bere poměrně vážně. Přiznává, že to nemá nastavená stejně jako její starší kolegyně, pro které je prioritou předmět žákům neznechutit. Radka by je v první řadě ráda něco naučila. Má pocit, že bere předmět mnohem vážněji, než samotní žáci.

Mobilní telefony v hodinách Radka dovoluje pouze pokud mají žáci hotovu všechnu práci a zbývá jim krátký čas do konce hodiny. Také toleruje jejich užití pro studijní účely, jakým je



například užití slovníku, pokud o to žáci požádají. V jiných případech ale ne. Její žáci však mají opačný názor. Někteří z nich jsou údajně schopni na mobilech trávit celou hodinu.

Domácí úkoly zadává Radka téměř každou hodinu, aby žáci nevypadli z rytmu. Zda se ale jedná o jejich přetěžování nelze s jistotou určit, jelikož nikdo z nich si na tuto konkrétní skutečnost u Radky nestěžoval.

#### 5.4.6 Výzkumné šetření v 9. ročníku

##### **Charakteristika třídy**

Jedná se o poměrně snaživou třídu. Její žáci si již údajně začínají uvědomovat, že potřebují něco znát, protože je zanedlouho čeká nástup na střední školu. Dá se s nimi v tomto ohledu lépe pracovat. Pokud jim Radka v hodině zadá úkol, jsou schopni ho vypracovat. Ačkoli se však postupně uklidňují, stále si k Radce dovolují poměrně dost věcí. Obzvláště v poslední době. Pravděpodobně tedy zjistili, že stanovené hranice nejsou pevné a testují, co vše si mohou dovolit.

Jsou zde snaživí žáci, kteří by se rádi něco naučili, ale i ti, kteří mají pocit, že danou látku již ovládají nebo je příliš nezajímá. Radka v hodinách spolupracuje převážně s předními lavicemi. Žáky v zadních lavicích se snaží zaktivizovat, občas tomu ale nevěnuje příliš úsilí. Především když opakuje již probranou látku.

##### **Výsledky šetření**

Žáci 9. ročníku se zamysleli nad tím, čeho si na učitelce Radce nejvíce cenní. Z jejich výroků vznikl následující seznam:

- je hodná, milá, příjemná
- je ochotná, vstřícná ke všem
- je laskavá
- je trpělivá; má na nás nervy
- je chytrá, rozumná
- je klidná
- je dobrotivá; dokáže nám odpustit
- není přísná
- dobře, spravedlivě známkuje
- má smysl pro humor

- vždy přichází do hodiny s dobrou náladou
- dobře učí; vysvětlí nám cokoli nevíme
- zadává nám samostatnou práci
- dává nám úkoly
- nepíšeme moc testů

Nedostatek autority je pravděpodobně to, co je v dané třídě kamenem úrazu. Mnoho žáků se v průběhu rozhovoru vyjádřilo tak, že Radce autorita chybí. Nedokáže si v hodině sjednat pořádek a někdy bývá na žáky až moc mírná. Někteří jedinci dělají v hodinách nepořádek a ostatní žáky takové chování ruší. V rozhovoru zazněly věty jako „my ji celkově neposloucháme“. Zároveň ale tyto děti dodávají, že se nejedná o chybu Radky. Jedna z žákyň uvedla, že ačkoli si učitelka Radka autoritu zdejších žáků zatím nezískala, moc by jí přála, aby se jí to v budoucnu podařilo.

Vidíme, že se v této třídě nejedná o jednostrannou revoltu ani opoziční jednání. Žáci si dobře uvědomují, že problém je způsoben Radčinou nevelkou zkušeností a nesnaží se ji nijak záměrně využívat. Potřebují však mít nad sebou pevnou ruku, což sami potvrzují. Radce by poradili, aby se na ně snažila být přísnější. Údajně si však teprve *musí zvyknout*, protože zde působí pouze necelý půlrok. Žáci věří, že v průběhu následujících pěti let se s žáky sžije, nabere potřebné zkušenosti a vše se zlepší. Svědčí to o jejich vyspělejších myšleních. To je však často v rozporu s momentálním puzením spojeným s věkem těchto dětí, které způsobuje jejich neklidnost a narušování pořádku ve třídě. Radka přiznala, že by si moc přála být přísnější, ale sama zatím moc neví jak na to. Navíc má strach, aby to nepřehnala.

Nekázeň některých žáků má velký vliv i na postup třídy v daném jazyce. Údajně toho v hodinách nestihnou příliš, protože stále někdo ruší nebo nedává pozor a hraje si s mobilem. Zajímavé bylo, že žáci se v tomto ohledu začali obviňovat navzájem a nedokázali se shodnout na tom, kdo je na vině více. Poznámky si prý zapisuje pouze pár jedinců, zbytek třídy si od nich poté vše opíše. V učebnici však údajně postupují rychleji než s předchozí učitelkou.

Příliš přísná není Radka ani ve známkování, což potvrdila i ona sama. Žákům to však úplně nevyhovuje. Navíc uvádějí, že dostávají dobré známky i za úkoly, které nedokázali správně vypracovat, ale pouze je stihli opsat od spolužáků. Mírnost ve známkování dále způsobuje i to, že žákům s průměrnou známkou *nedostatečně* vychází na čtvrtletní vysvědčení jednička. To nicméně Radka popřela. Řekla však, že průměry známek neřeší. Pokud dostanou žáci z důležitého testu horší známku, mohou si skóre vylepšit menšími známkami za aktivitu

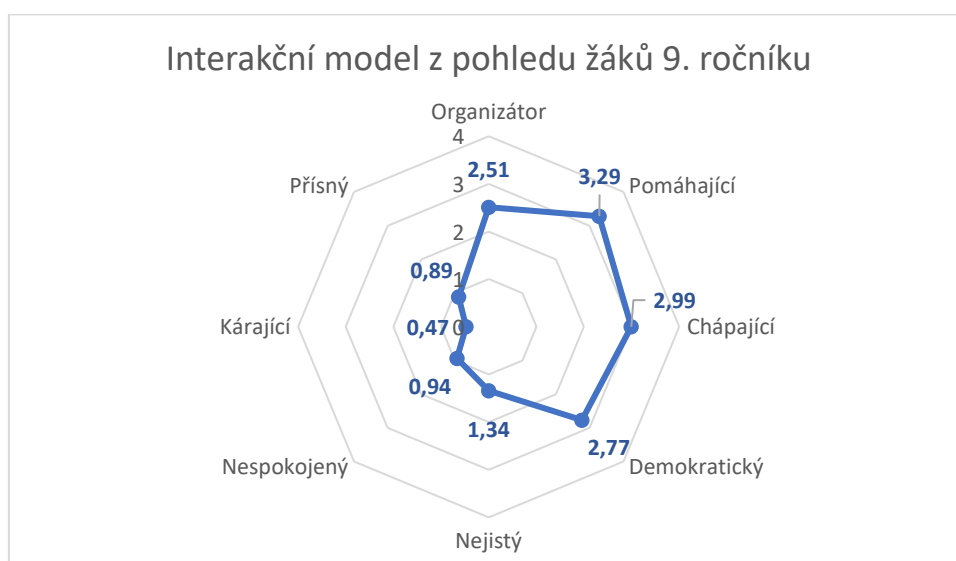
v hodině. Radka hodně cení snahu. Děti mají podezření, že důvodem jejího mírného známkování je skutečnost, že je ještě moc dobře nezná a ani nemá přehled o jejich známkách z předchozích ročníků. To Radka skutečně nemá. Jejich dosavadní klasifikaci v potaz nebere a přiznává, že předchozí učitele neměla nikdy možnost poznat. Pouze má pocit, že jejich hodiny byly hravější a zábavnější, zatímco v těch jejich nemají žáci tolik volnosti. Považuje se za náročnější. To nicméně příliš neodpovídá názorům žáků.

Podle žáků má Radka také velmi tichý projev, který způsobuje časté ztráty pozornosti a zájmu z jejich strany. To může být teoreticky důvodem, proč žáci ze zadních lavic neprojevují velkou ochotu ke spolupráci. Je možné, že dobře neslyší, co se vpředu děje, a proto mají pocit, že se jich to netýká. Děti by uvítali, kdyby Radka začala mluvit hlasitěji, případně měnila úroveň hlasitosti, čímž by si v daných chvílích zajistila pozornost. Radka námitku okomentovala tak, že už snad z její strany ani není možné, aby svůj projev zesílila. Má pocit, že se pohybuje na svém maximu.

Žáci mají učitelku Radku i přes své výtky v oblibě. V dotaznících se objevovala vyjádření typu *mám ji ráda; je super* a podobně. Uvědomují si, že Radka tuto práci vykonává prvním rokem a nestihla ještě tudíž nabrat dostatek zkušeností a sebevědomí, aby věděla, jak řešit všechny situace. I přes to si jí velmi cení. Jsou si jisti tím, že angličtinu ovládá perfektně a stejně perfektně jim dané vědomosti umí předat a vysvětlit. Pokud žáci něčemu nerozumí, je ochotná jim podat opětovné vysvětlení, a to ve velmi srozumitelné formě. Řekli, že kdo chce dávat pozor, tak tomu vždy rozumí.

Žáky v dané třídě angličtina baví průměrně. Čtyři z nich baví, čtyři baví středně, pět příliš ne. Někteří přiznali, že je angličtina baví díky učitelce Radce, jiný žák naopak uvedl, že ho dříve bavila, ale teď už ne. Nad tímto výrokem se Radka pozastavila a zamyslela se, zda by vinu neměla připisovat sobě. Vypadá to, že si veškeré projevy nelibosti ze strany žáků hodně vztahuje na sebe. Zda žáky angličtina baví záleží také na mnoha okolnostech, jako je konkrétní činnost v hodině nebo účel užití angličtiny. Nemůžeme zde tedy pozorovat žádnou převládající tendenci. Jednoduše každému vyhovuje něco jiného. Pravdou ale je, že některá negativních vyjádření obsahovala dovětek, že nejsou zapříčiněna osobou učitelky Radky. To je jistě jednou z mála informací, z kterých lze něco vyvozovat.

Interakční model v podání žáků 9. ročníků nabývá následující podoby:



Graf č. 19 – Interakční model učitelky Radky z pohledu žáků 9. ročníku

Nijak zvlášť se neodlišuje od grafu celkových výsledků za žáky, a proto jej okomentujeme později v porovnání s následující třídou.

#### 5.4.7 Výzkumné šetření v 8. ročníku

##### **Charakteristika třídy**

Oproti předcházející třídě mají osmáci větší chuť se při hodinách bavit a preferovat hravější aktivity. Více také touží po trávení času na mobilních telefonech, o což často žádají. Radka má pocit, že zdejšími žákům se moc nechce pracovat a ani se nedokáží dlouhodobě soustředit na výuku. Nejsou zde ani žádní snaživí žáci, kteří by vynikali. Žáků, které výuka baví, je opravdu pomálu (dva a tři), a i ti nedokáží udržet svou pozornost po celou hodinu.

Ve třídě jsou typy žáků, kteří mají tendenci projevovat nekázeň. Učitelka uvedla, že většinou je stačí napomenout jednou. V poslední době se však začal pořádek ještě více rozvolňovat a její připomínky často nepadají na úrodnou půdu. Radka nemá tušení, v čem tkví hlavní problém. Žáci již pravděpodobně Radku trochu poznali a snaží se posouvat její hranici tolerance výš, protože mají pocit, že je to možné.

Celkově ale Radka přiznala, že nedokáže uvést obecnou charakteristiku dané třídy, jelikož každá hodina s ní je svým způsobem jiná. Záleží na aktuálním naladění dětí, času hodiny, dokonce i dnu v týdnu. Radka tudíž často ani nedokáže odhadnout, jak bude konkrétní hodina probíhat. Navíc dodala, že žáky zná pouze tři měsíce.

## Výsledky šetření

I žáci osmého ročníku našli na učitelce Radce mnohá pozitiva:

- je hodná, milá, vlídná, příjemná
- je trpělivá; dokáže to s námi vydržet; bere na nás ohledy
- je spolehlivá
- je spokojená
- naslouchá nám
- je chytrá, rozumná
- je vtipná, zábavná; je s ní legrace
- není přísná; je mírná (nerad/a bych, aby se to změnilo)
- je spravedlivá
- vždy nás něco naučí; vysvětlí, cokoli nechápeme nebo nevíme
- většinu věcí nám překládá do češtiny, takže víme, o co se jedná
- je ochotná pomoci; když něco chceme, tak nám vyhoví
- snaží se udělat hodiny co nejpříjemnější (i když nejsme nejhodnější)
- nechává nám prostor
- je tolerantní
- nevadí jí, když se trochu bavíme (věří, že dáváme alespoň poloviční pozor)

Je zajímavé sledovat, že to, co žáci v dotazníkové části zmínili jako výhodu, řadili v rozhovorech mezi nevýhody. Ačkoli si cení toho, že je Radka velmi mírná a toleruje některá vyrušování, rádi by se v takovýchto momentech nechali okřiknout. Vyhovovalo jim, že předchozí učitelka byla v tomto ohledu „*drsnější*“. Radce je podle žáků jedno, co kdo v hodině dělá. Zajímavé je, že oni sami dobře vědí, jak a kde jsou stanoveny hranice jejich chování. Vědí, co si mohou dovolit, a co už ne. Velký respekt k těmto hranicím však evidentně nechovají. Radka si myslí, že se žáci stále zkouší hranice posouvat. Když se občas povede, že si Radka jejich nevhodného chování nevšimne, mají pocit, že je tolerováno.

Problémem je v této třídě údajně i značná rozdílnost ve znalostech jednotlivých žáků. Děvčata dokonce uvedla, že by ocenila změnu rozdělení do skupin, a to na základě dosažené úrovně v anglickém jazyce. Jedněm totiž vyhovuje pomalejší postup v látce, během nějž jim může Radka vše dostatečně dobře vysvětlit a přeložit do češtiny. Jiná by zase ocenila, kdyby již mohla získané znalosti využívat v mluveném jazyce. I samotnou Radku mrzí, že v hodinách

není k takovýmto aktivitám příliš prostoru. Líbí se jí však, že děvčata přemýšlení nad tím, jak situaci řešit. Uznává, že v rozdílnostech žáků problém vidí.

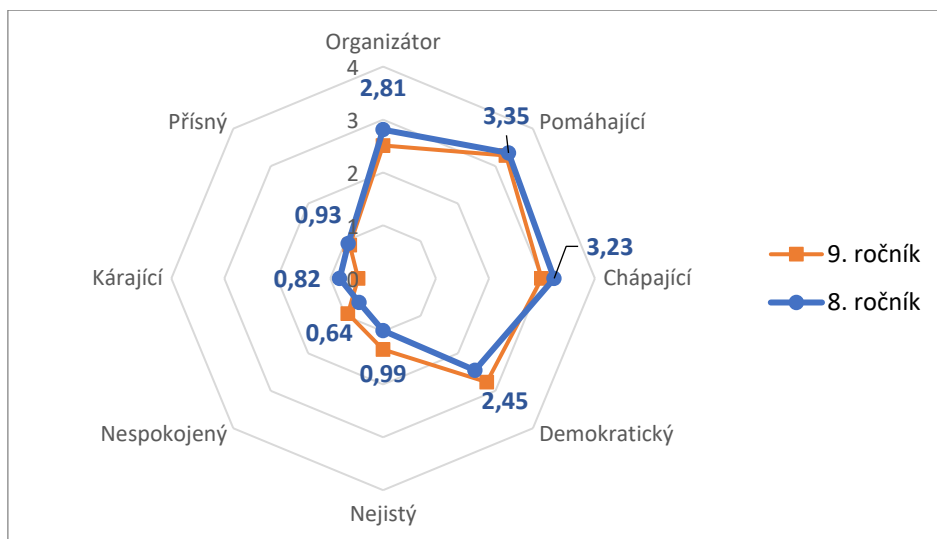
Žáci by zároveň uvítali větší množství testů, kterých se jim údajně moc nedostává (nanejvýš jednou za čtvrtletí). Dále by se v hodinách rádi zaměřovali na osvojování nových slovíček. Radka přiznává, že na slovíčka se v hodinách příliš nezaměřuje. Řídí se převážně učebnicí a některá slovíčka z přiložené slovní zásoby označuje za zbytečná. Jsou údajně příliš složitá a má strach, že žáci by na nich vyhořeli.

Radku považují žáci za velmi kreativní učitelku, která s nimi hraje různé hry nebo jim pouští anglické písničky, čímž je motivuje do další práce. Navíc je velmi hodná, klidná, tolerantní a vše dokáže vysvětlit tak, aby tomu každý rozuměl.

Někteří žáci se zdráhali přijít s vlastním pohledem, a to vzhledem k tomu, že si za tak krátkou dobu ještě na Radku nestihli utvořit jasný názor. Hodnotí ji proto vesměs kladně.

I mezi žáky osmého ročníku se najdou ti, které předmět baví díky učitelce Radce, ti, které baví středně a ti, které nebaví vůbec. Jeden z žáků se na konto předmětu vyjádřil dokonce velmi hanlivě. Objevily se i některé připomínky k obsahu předmětu, který má na jeho oblibu evidentní vliv. Někteří žáci by v hodinách ocenili více konverzačních aktivit a omezení písemné formy projevu, jak jsme již zmínili v předchozím textu.

Interakční model této třídy v porovnání s třídou předcházející se liší pouze nepatrně. Osmý ročník ji vidí jako většího organizátora i jako více chápající. Radka si myslí, že to může být způsobeno nižším věkem žáků osmého ročníku, který zapříčiňuje to, že z ní mají „lepší pocit“. Zároveň ji však vidí také jako o něco více kárající a méně demokratickou, což potvrzuje zmíněnou atmosféru ve třídě.



Graf č. 20 – Srovnání interakčních modelů učitelky Šárky (9. vs. 8. ročník)

V modelech obou tříd nepozorujeme žádné větší rozdíly. Stejně či velmi podobně se žáci obou tříd vyjadřovali k osobě učitelky Radky. Nenajdeme ani žádné položky dotazníku, ve kterých se jednotlivé třídy oproti volbě učitelky výrazně vymezovaly. Obecně tak můžeme říci, že obě třídy mají na učitelku velmi podobný náhled, který může být způsobený blízkým věkovým průměrem těchto žáků – není mezi nimi více jak roční věkový odstup. Obě třídy navíc Radku teprve poznávají. Znájí ji stejně dlouho, a to konkrétně pouhé tři měsíce. Nejsou tak vůči ní nijak zvlášť vymezení a teprve přicházejí na to, v jakém ohledu si jí oblíbí a v jakém naopak ne.

#### 5.4.8 Shrnutí

Radka se s pozicí učitelky teprve seznamuje. Za první tři měsíce nabyla na jistotě projevu, nicméně v mnoha ohledech se stále ještě hledá. Snaží se přijít na to, jak vylepšit své přípravy na hodiny, jak je přizpůsobit nadanějším žákům, jak se držet školního vzdělávacího programu, a přitom nepoškozovat žáky nebo jak stíhat vše potřebné v rámci vyučovací hodiny.

Největší problém jí však činí nastolování pořádku ve třídě. Ačkoli se považuje za poměrně přísnou, její žáci mají odlišný názor, a často jí to dávají najevo. Příliš nerespektují Radčiny metody ukáznování, a přestože ji mají rádi a váží si jejích učitelských počinů, ocenili by celkově přísnější přístup. Radka by na své přísnosti ráda pracovala, nicméně přiznává, že zatím neví jak. Jejím cílem je žákům učivo neznechutit, což se podle ní s přísností vylučuje.

Radka se označila za tolerantní typ učitele. Od svých žáků se odlišovala především ve zmiňované úrovni přísnosti, mírněji pak v organizátorském sektoru. Výsledky obou tříd byly takřka totožné, a to co do interakčních modelů i konkrétních připomínek k Radce. Radka

přiznává že má ke všem třídám takřka stejný přístup. Ačkoli některé považuje za problémovější, nedělá mezi nimi rozdíly. Snaží se žádného žáka neodsuzovat, protože si uvědomuje, že nemůže tušit co je příčinou jeho chování.

Radka si myslí, že výsledky výzkumu v celkové rovině odpovídají. Původně měla obavy, že z něj vyplynou mnohem horší závěry. Připomínky žáků označuje za relevantní a pravdivé a ráda by pracovala na svém zlepšení. Za zpětnou vazbu byla velmi ráda a později požádala i o zaslání její podrobnější podoby. Líbí se jí poslouchat pozitivním reakcím žáků, ale pro účely svého profesního růstu potřebuje slyšet i námitky a připomínky. Přiznala, že žáci k ní za tímto účelem příliš nepřicházejí.



## Závěr

Hlavním cílem našeho výzkumu se stalo definovat interakční styl začínajícího učitele jakožto jeden z hlavních determinantů jeho autority. Nejprve jsme nechali naše začínající učitelky, aby si prostřednictvím standardizovaného dotazníku utvořily svůj vlastní interakční model. Je zajímavé, že výsledky měly tendenci směřovat ke shodnému typu u všech učitelek. Tento typ se vyznačuje svou převahou hodnot v dimenzích dominance, a především náklonnosti k dětem. Zejména pak vysokými hodnotami v sektorech *organizátor*, *pomáhající* a *chápující*. Jedná se o typ učitele zvaný tolerantně autoritativní. I před drobné odchylky u jednotlivých učitelek zde vidíme jistou obecnější tendenci tíhnout k využívání rozmanitých přístupů ve výuce, které jsou zábavné a žáci na ně dobře reagují. Zároveň také k navazování blízkého vztahu s žáky, jež s sebou v kombinaci s předchozím přináší přirozený respekt ze strany žáků. Tyto učitelky na základě sebedefinice svého interakčního modelu podporují u svých žáků svobodu a odpovědnost a společně s nimi tak bez problémů dosahují předem vytyčených cílů. Přestože neexistuje žádný typ učitele, který bychom mohli jednoznačně označit za jediný správný, tento má jistě velmi blízko k pomyslnému ideálu. Je evidentní, že učitelky samy sobě připisují kladnou autoritu, což znamená, že dokáží respektovat studentovu osobnost a záleží jim na nadchnutí svých studentů pro danou činnost. Pro nabytí autority nepoužívají manipulativní techniky ani metody založené na násilí či udílení trestů. Jedná se o učitelky, kterým žáci důvěřují a respektují jejich osobu i názory.

Tímto jsme zároveň odpověděli na naši první výzkumnou otázku, která zněla, jaký charakter má volba interakčního stylu začínajících učitelů našeho výzkumu.

Dalším dílčím cílem se stala definice interakčního stylu z pohledu žáků dvou tříd, v nichž tyto učitelé vyučují. S tím souvisí naše další výzkumná otázka, která zněla: *V čem se ne/shoduje žákovské hodnocení interakčního stylu vybraných začínajících učitelů napříč jejich třídami?*

S výjimkou učitelky č. 1 Heleny, se typy učitelů určených žáky v podstatě shodovaly s typem určeným jejich učitelkami. Abychom definovali konkrétní odchylky v pohledech, museli jsme se blíže podívat na rozdíly hodnot v jednotlivých osmi sektorech a zároveň také konkrétních položek v dotazníku. Každá učitelka se od žáků svými hodnotami výrazněji lišila v počtu zhruba 10-30 položek. Tyto rozdíly jsme pak konzultovali s našimi učitelkami v průběhu následných rozhovorů a doplňovali bližšími informacemi získanými od žáků prostřednictvím dotazníků i nestrukturovaných rozhovorů. Zajímalo nás, jak si učitelky daná tvrzení interpretují a z jakých důvodů s nimi souhlasí či nesouhlasí. Podařilo se nám taky vytvořit

relativně vyrovnaný pohled obou stran, který nám dopomohl k objektivnějšímu pochopení interakce učitelky s žáky v dané třídě.

Výsledné interakční grafy se nám nestaly příliš dobrým ukazatelem učitelovy autority, vzhledem k tomu, že vycházely velmi podobně u všech učitelek a popisy jednotlivých modelů neodhalovaly potřebné vypovídající informace. K získání přehledu o autoritě dané pedagožky jsme docházeli prostřednictvím rozhovorů, během nichž mnohokrát padlo hodnocení autority ať už z úst učitelky nebo samotných žáků. Kupříkladu učitelka Radka uvedla, že autoritou u žáků zatím neoplývá, což potvrzují výroky žáků.

Jedna z výzkumných otázek se dále zaměřovala na rozdíly v definici interakčních stylů napříč třídami. Obzvláště v kombinaci s doplňujícími informacemi od žáků bylo zajímavé sledovat, jak se každá učitelka profiluje v různých třídách odlišným způsobem. Viditelné to bylo speciálně v případě učitelky Heleny, jejíž žáci ji v každé ze tříd přiřkli jiný typ učitele. Na základě těchto výsledků sama přiznala, že jednotlivé popisy odpovídají daným třídám i zdejší atmosféře. Jedním ze závěrů této práce tedy je, že učitel dokáže měnit svůj interakční styl na základě konkrétní třídy. Charakter přístupu žáků k předmětu i učiteli samotnému může determinovat jeho přístup k dané skupině žáků. I u dalších učitelek byly viditelné mírné rozdíly obou tříd v náhledech na učitelku, způsobené věkem žáků, jejich získanými zkušenostmi ale i složením třídy. U učitelky Radky došlo k vzácné shodě obou tříd s minimálními odchylkami.

V rámci poskytnutí zpětné vazby našim učitelkám jsme poprosili žáky o výpis charakteristik ideálního učitele odpovídající jejich představám. Díky těmto popisům se nám podařilo vytvořit obraz učitele snů, s kterým se měla daná kantorka seznámit a následně na základě něj zhodnotit sebe sama. Z představ svých vlastních žáků si tak mohly naše učitelky odnést návod či alespoň klíč k tomu, jak by se měly či mohly chovat, aby byly u svých žáků považovány za ideální. Žákovské definice se v mnohém shodovaly. V každém ze čtyř popisů se opakovaly požadavky na to, aby byl tento učitel hodný, měl smysl pro humor, uměl látku dobře vysvětlit, dokázal toho hodně naučit, byl trochu přísný nebo vytvářel v hodinách zajímavé aktivity. Kromě toho si žáci potrpí i na spravedlnost nebo toleranci. Tyto výsledky se v mnoha ohledech shodují s výsledky autorů, kteří se danou problematikou zabývali a jež jsme zmínili v první části této práce. Naše učitelky se s převážnou většinou požadavků ztotožnily, ostatní položky pak pojaly jako inspiraci do budoucna nebo jako formu vhledu do myšlení svých žáků.

Reflexe učitelek nad sesbíranými výsledky se stala jednou z nejdůležitějších částí výzkumu. Díky ní učitelky objevily své rezervy a uvědomily si, na co je třeba se zaměřit. Některé zjistily, že jsou v hodinách málo přísné nebo zadávají malé množství testů. Jiné se přesvědčily o tom, že ačkoli se ve své pozici cítí nejistě, na žáky tak nepůsobí. K velké změně došlo na základě našeho výzkumu v jedné ze škol. Díky získaným reakcím od žáků zde došlo v jedné ze tříd k plánování reorganizace skupin na hodiny anglického jazyka tak, aby odpovídaly úrovni žáků. To považujeme za obrovský přínos celé práce.

Za velký přínos označily naši práci i všechny zúčastněné učitelky, a to především vzhledem k tomu, že se jim nedostává příliš mnoho zpětné vazby z jiných zdrojů. Dostat ji od svých vlastních žáků je dle jejich slov ta nejlepší forma feedbacku vůbec. Náš výzkum napomohl i ke zlepšení sebevědomí a pohledu na sebe sama u našich začínajících učitelek, které výsledky v obecné rovině potěšily a dle jejich slov jim napomohly k motivaci do další práce. Mnozí žáci často neumějí dát najevo, jak mají svého učitele rádi, přestože opravdu mají. Způsobit úsměv na tváři čtyřem začínajícím učitelkám tak bylo jedním z nejhezčích počínů naší práce.

V neposlední řadě je třeba si uvědomit, že náš výzkum dopomohl k mnohému i samotným žákům. Svým zamyšlením nad podobou ideálního učitele i nad tím, čeho si na své učitelce cení, došli mnohdy k zajímavým závěrům. Někteří z nich zjistili, že dané učitelky splňují jejich představu o ideálu, a hlavně si sami na základě vlastních myšlenek uvědomili, že práce učitele není jednoduchá a vyjádřili nad ní obdiv. Také přiznali, že by se do budoucna měli sami snažit jim jejich nelehkou práci zjednodušovat či minimálně příliš neztěžovat.

Začínající učitelky, stejně tak jako někteří jejich žáci, projevíli zájem o znění konečných výsledků a vyvození naší práce. Proto budeme rádi, když bude tato práce nadále sloužit k obohacování učitelů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-453-5.
- BOCHEŇSKI, Józef M. *Was ist Autorität: Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg: Verlag Herder, 1974. ISBN 978-345-1019-395.
- BREKELMANS, M., WUBBELS, T. a P. den BROK. Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In: GOH, Swee Chiew a Myint Swe KHINE (eds.). *Studies in educational learning environments: an international perspective*. Singapore: World Scientific, 2002, s. 73-99. ISBN: 978-981-238-145-3.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál (vydavatelství), 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-463-X
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0
- DOBAL, Jakub. Autorita učitele pod zorným úhlem studentů gymnázií. *Učitelské listy*. 1998-99. 6(10), 14-15.
- GÁL, Jozef. *Interpersonálne vzťahy učiteľ-žiak vo vzdelávaní*. 2. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-8041-107-7.
- GAVORA, Peter. *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P., MAREŠ, J., den BROK, P.: Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55, 2003, č. 2, s. 126-145.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HRABAL ml. V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- KOCOUREK, Jan. Změny trendů interakčního citění studentů. *Pedagogická orientace*. 1996, 43-48. ISSN 1805-9511.
- KOPŘIVOVÁ, Lenka. Největší problém je kázeň. *Rodina a škola*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2010, 57 (3), 21. ISSN 0035-7766.

- KÖVEROVÁ, Miroslava. Osobnostné faktory Big 5 ako determinanty percepcie interakčného štýlu učiteľ'ov. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum 2009-, 2014, 49(3-4), 79-93. ISSN 1803-8670.
- KOŽENÝ J., GANICKÝ P.: ICL, Dotazník interpersonální diagnózy. Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava, 1976.
- KOŽENÝ J., GANICKÝ P. *Dotazník interpersonální diagnózy – ICL*. Bratislava: Psychodiagnostica n. p., 1978.
- KRÁTKÁ, Jana. *Aktuální otázky teorie výchovy: teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5727-2.
- KUDLÁČOVÁ, Blanka. Autonómia a určenie hraníc pedagóga. *Vychovávateľ*. 2001, 45(9), 27-29. ISSN 0139-6919.
- LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LUKAS, Josef. Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. Školní psycholog, Brno: AŠP SR a ČR, 2010, 12, 1-2, ISSN 1212-0529.
- LUKAS, Josef. Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ. In: Mareš J. a Svatoš T., eds. *Novinky v pedagogické a školní psychologii* 1995-2005. 1. vyd. Hradec Králové: ESF, IPPP R a AŠP SR a ČR, 2005. s. 29-43. ISBN 80-86856-11-9.
- MAREŠ J., GAVORA P. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. 2004, 54(2), s. 101-128. ISSN 2336-2189.
- MLČÁK, Zdeněk. Preferované interpersonální chování učitele. *Pedagogika*. 1996, 46(2), s. 152-155. ISSN 0031-3815.
- NAVRÁTIL S., MATTIOLI J. *Školní konflikty: jak jim předcházet?*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-106-5.
- NEIMAN, Alven Michael. Education, power and the authority of knowledge. *Teachers College Record*, 1986. 88, pp. 64-80.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PINKOVÁ, Pavlína. Problémy začínajících učitelů. Diplomová práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2013.

- PÍŠOVÁ, Michaela. *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-205-7.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RIA, Luc, Carole SEVE, Jacques SAURY, Jacques THEUREAU a Marc DURAND. Beginning Teachers' Situated Emotions: a study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*. 2003, 29(3), 219-233.
- ŠALAMOUNOVÁ Z., BRADOVÁ J., LOJDOVÁ K. Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*. Olomouc: Česká pedagogická společnost, 2014, 24(3), 375-393. ISSN 1211-4669.
- ŠAROCH, Jaroslav. Východiska budování a uplatňování autority v edukaci z pohledu studentů učitelství v mezinárodním kontextu. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- TIRRI, Kirsi a Tapio PUOLIMATKA. Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*. 2000, 26(2), 157-165.
- TŮMOVÁ, Jitka. Vztah mezi učitelem a žákem. Diplomová práce. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2012.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1939-2.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN: 978-80-7395-507-6.
- VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha. Grada Publishing a.s., 2007. ISBN: 80-2471-734-4

WUBBELS, T., den BROK, P., van TARTWIJK, J., LEVY, J. (Eds.). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research*. Sense Publishers, 2012. ISBN 978-94-6091-939-8

CLAESSENS L., van TARTWIJK J., PENNINGHS H., van der WANT A., VERLOOP N., den BROK P., WUBBELS T. Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*. 2016, 55, 88-99.

ZIELENIECOVÁ, Pavla. Autorita učitele. <http://kdf.mff.cuni.cz> [online]. 2012 [cit. 2018-03-15]. z: [http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Autorita%20ucitele.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf).

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1	Rozložení osmissektorového grafu – klasifikační systém modifikovaný pro školní prostředí (Lukas, 2005).....	20
Obrázek č. 2	Osm typických vzorů interpersonálních vztahů (Brekelmans a kol., 2002, s. 77) .....	24
Obrázek č. 3	Odhad interakčního modelu učitelky Heleny.....	45
Obrázek č. 4	Odhad interakčního modelu učitelky Šárky.....	68
Obrázek č. 5	Odhad interakčního modelu učitelky Lucie.....	86
Obrázek č. 6	Odhad interakčního modelu učitelky Radky.....	105

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1	Charakteristika proměnných z modelu učitelova interpersonálního chování (Mareš, Gavora 2004 & Gál, 1996).....	23
Tabulka č. 2	Srovnání hodnot jednotliv. sektorů (Helena).....	47
Tabulka č. 3	Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Helena vs. žáci).....	52
Tabulka č. 4	Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Helena vs. žáci 9. ročníku).....	57
Tabulka č. 5	Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Helena vs. žáci 8. ročníku).....	64
Tabulka č. 6	Srovnání hodnot jednotliv. sektorů (Šárka).....	70
Tabulka č. 7	Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Šárka vs. žáci).....	73
Tabulka č. 8	Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Šárka vs. žáci 7.C).....	81
Tabulka č. 9	Srovnání hodnot jednotliv. sektorů (Lucie).....	88
Tabulka č. 10	Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Lucie vs. žáci).....	89



Tabulka č. 11 Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Lucie vs. žáci 6. ročníku).....	100
Tabulka č. 12 Srovnání hodnot jednotliv. sektorů (Radka).....	107
Tabulka č. 13 Významné rozdíly v hodnotách jednotlivých položek dotazníku (Radka vs. žáci).....	110

## Seznam grafů

Graf č. 1 Interakční model z pohledu učitelky Heleny.....	44
Graf č. 2 Interakční model učitelky Heleny z pohledu žáků.....	46
Graf č. 3 Srovnání inter. modelů (Helena vs. žáci).....	47
Graf č. 4 Interakční model učitelky Heleny z pohledu žáků 9. ročníku.....	57
Graf č. 5 Interakční model učitelky Heleny z pohledu žáků 8. ročníku.....	61
Graf č. 6 Interakční model z pohledu učitelky Šárky.....	67
Graf č. 7 Interakční model učitelky Šárky z pohledu žáků.....	69
Graf č. 8 Srovnání inter. modelů (Šárka vs. žáci).....	70
Graf č. 9 Interakční model učitelky Šárky z pohledu žáků 7.B.....	77
Graf č. 10 Srovnání interakčních modelů učitelky Šárky (7.B vs. 7.C).....	80
Graf č. 11 Interakční model z pohledu učitelky Lucie.....	84
Graf č. 12 Interakční model učitelky Lucie z pohledu žáků.....	86
Graf č. 13 Srovnání inter. modelů (Lucie vs. žáci).....	88
Graf č. 14 Interakční model učitelky Lucie z pohledu žáků 7. ročníku.....	96
Graf č. 15 Interakční model učitelky Lucie z pohledu žáků 6. ročníku.....	98
Graf č. 16 Interakční model z pohledu učitelky Radky.....	103
Graf č. 17 Interakční model učitelky Radky z pohledu žáků.....	106
Graf č. 18 Srovnání inter. modelů (Radka vs. žáci).....	107
Graf č. 19 Interakční model učitelky Radky z pohledu žáků 9. ročníku.....	116
Graf č. 20 Srovnání interakčních modelů učitelky Šárky (9. vs. 8. ročník).....	119

## **Seznam příloh**

- Příloha č. 1     Upravený dotazník QTI – verze pro učitele
- Příloha č. 2     Upravený dotazník QTI – verze pro žáky
- Příloha č. 3     Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 1 – Helena)
- Příloha č. 4     Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 2 – Šárka)
- Příloha č. 5     Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 3 – Lucie)
- Příloha č. 6     Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 4 – Radka)
- Příloha č. 7     Přepis ukázkových částí rozhovoru s učitelkou (Radka)

## Přílohy

Příloha č. 1 – Upravený dotazník QTI – verze pro učitele

# QTI DOTAZNÍK

V tomto dotazníku vyjadřujete svůj názor na Vaši činnost a Vaše chování jakožto učitele.

Dotazník bude vyjadřovat, jak sám/sama sebe vnímáte.

Dotazník slouží pro vědecké účely, proto prosíme o co nejpřesnější vyplnění.

Jméno a příjmení:

Pohlaví:                      muž                      žena

Škola:

Datum:

Dotazník obsahuje 64 vyjádření o Vás. Vyjádřete svůj názor zakroužkováním jednoho z čísel u každého vyjádření/řádku. Například:

	NIKDY			VŽDY	
V hodinách vím, o čem mluvím.	0	1	2	3	4

Pokud si myslíte, že vždy víte, o čem mluvíte, zakroužkujte 4. Pokud si myslíte, že nikdy nevíte,

o čem mluvíte, zakroužkujte 0. Podle toho, jak často víte, o čem mluvíte, můžete zakroužkovat 1, 2 nebo 3. V případě, že se spletete, odpověď přeškrtněte a zakroužkujte tu, která platí.

Já jako učitel jsem přesvědčen, že...		NIKDY				VŽDY
1	vyučuji předmět s nadšením.	0	1	2	3	4

2	pokud se mnou žáci nesouhlasí, mohou o tom se mnou diskutovat.	0	1	2	3	4
3	vyžaduji poslušnost.	0	1	2	3	4
4	jsem trpělivý/trpělivá.	0	1	2	3	4
5	když něco nevím, tak mlžím.	0	1	2	3	4
6	jsem ohleduplný/ ohleduplná.	0	1	2	3	4
7	vím o všem, co se děje ve třídě.	0	1	2	3	4
8	pokud žáci chtějí něco říct, tak jim naslouchám.	0	1	2	3	4
9	žáci mohou ovlivnit moje rozhodnutí.	0	1	2	3	4
10	jsem netrpělivý/netrpělivá.	0	1	2	3	4
11	nevím, co mám dělat, když žáci vyrušují.	0	1	2	3	4
12	věřím žákům.	0	1	2	3	4
13	nečekaně se rozčílím.	0	1	2	3	4
14	jsem tolerantní.	0	1	2	3	4
15	mám sarkastické poznámky.	0	1	2	3	4
16	rozumím dobře předmětu a používám rozmanité metody při jeho výuce.	0	1	2	3	4
17	dokáži pochopit chyby a nedostatky žáků.	0	1	2	3	4
18	vypadám, jako bych nevěděl/nevěděla, co mám dělat.	0	1	2	3	4
19	nenechám žáky se samostatně opravit.	0	1	2	3	4
20	se nechám žáky zcela ovládnout.	0	1	2	3	4
21	dávám žákům možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	0	1	2	3	4
22	mám často špatnou náladu.	0	1	2	3	4
23	jsem přísný/přísná.	0	1	2	3	4

24	pomáhám žákům, kdykoli si s něčím nedokáží poradit.	0	1	2	3	4
25	dávám žákům ve třídě hodně svobody.	0	1	2	3	4
26	že mě žáci podvádějí.	0	1	2	3	4
27	že žáci toho moc neumí.	0	1	2	3	4
28	se rychle rozčílím.	0	1	2	3	4
29	žáci se na mě mohou spolehnout.	0	1	2	3	4
30	mám velmi vysoké požadavky.	0	1	2	3	4
31	jsem přátelský/přátelská.	0	1	2	3	4
32	velmi přísně trestám opisování.	0	1	2	3	4
33	mi žáci důvěřují.	0	1	2	3	4
34	vysvětluji učivo srozumitelně.	0	1	2	3	4
35	jsem shovívavý/shovívavá.	0	1	2	3	4
36	mám smysl pro humor.	0	1	2	3	4
37	vypadám nespokojeně.	0	1	2	3	4
38	jsem náročný/náročná.	0	1	2	3	4
39	jsem nesmělý/nesmělá.	0	1	2	3	4
40	když mají žáci jiný názor, mohou ho na mých hodinách vyjádřit.	0	1	2	3	4
41	jsem zapomnětlivý/zapomnětlivá.	0	1	2	3	4
42	jsem sebejistý/sebejistá.	0	1	2	3	4
43	se snažím zjistit více o svých žácích, abych jim lépe rozuměl/rozuměla.	0	1	2	3	4
44	vyhrožuji žákům trestem.	0	1	2	3	4
45	jsem nerozhodný/nerozhodná.	0	1	2	3	4
46	dokáží své žáky vyslechnout.	0	1	2	3	4
47	jsem nedůsledný/nedůsledná.	0	1	2	3	4
48	moje hodiny mají jasnou strukturu.	0	1	2	3	4

49	přijmu omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	0	1	2	3	4
50	vypadám nešťastně.	0	1	2	3	4
51	trestám žáky úkoly navíc.	0	1	2	3	4
52	se chovám povýšeně.	0	1	2	3	4
53	změním svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	0	1	2	3	4
54	cokoli žáci udělají, nepovažuji za dostatečně dobré.	0	1	2	3	4
55	jsem podezřívavý/podezřívavá.	0	1	2	3	4
56	nedovoluji žádné výjimky z pravidla.	0	1	2	3	4
57	vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4
58	udržuji pozornost žáků.	0	1	2	3	4
59	jsem nestranný/nestranná.	0	1	2	3	4
60	tvrdě známkuji.	0	1	2	3	4
61	jsem ochotný/ochotná vysvětlit látku znovu.	0	1	2	3	4
62	jsem rozmrzelý/rozmrzela.	0	1	2	3	4
63	žáci ze mě mají strach.	0	1	2	3	4
64	plním svoje sliby.	0	1	2	3	4

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.

## QTI DOTAZNÍK

V tomto dotazníku vyjadřuješ svůj názor na činnosti a chování učitele tak, jak ho sám/sama vnímáš. Nejedná se o test. Tvé odpovědi se mohou lišit od odpovědí spolužáků.

Dotazník slouží pro vědecké účely, proto potřebujeme, abys ho vyplnil/a co nejpřesněji. Dotazník je anonymní, proto na něj nepiš svoje jméno.

Jméno učitele/učitelky:

Předmět: *Anglický jazyk*

Škola:

Třída:

Pohlaví:        muž                žena

Datum:

ČÁST 1
--------

Odpověz vlastními slovy na zadané otázky:

*Jak by měl podle tebe vypadat ideální učitel?*

*Jak tě baví angličtina?*

## ČÁST 2

Dotazník dále obsahuje 64 vyjádření o tvém učiteli/tvé učitelce. Vyjádři svůj názor zakroužkováním jednoho z čísel u každého vyjádření/řádku. Například:

	NIKDY				VŽDY
Tento učitel ví, o čem mluví.	0	1	2	3	4

Pokud si myslíš, že učitel/ka vždy ví o čem mluví, zakroužkuj 4. Pokud si myslíš, že nikdy neví, o čem mluví, zakroužkuj 0. Podle toho, jak často dle tebe ví, o čem mluví, můžeš zakroužkovat 1, 2 nebo 3. Pokud se spleteš, odpověď přeškrtni a zakroužkuj tu, která platí.

Tento učitel/učitelka...	NIKDY				VŽDY
1 vyučuje předmět s nadšením.	0	1	2	3	4
2 pokud s ním/ní nesouhlasíme, můžeme o tom s ním/ní diskutovat.	0	1	2	3	4
3 vyžaduje poslušnost.	0	1	2	3	4
4 je trpělivý/trpělivá.	0	1	2	3	4
5 když něco neví, tak mlží.	0	1	2	3	4
6 je ohleduplný/ ohleduplná.	0	1	2	3	4
7 ví o všem, co se děje ve třídě.	0	1	2	3	4
8 pokud něco chceme říct, tak nám naslouchá.	0	1	2	3	4
9 můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí.	0	1	2	3	4
10 je netrpělivý/netrpělivá.	0	1	2	3	4
11 neví, co má dělat, když vyrušujeme.	0	1	2	3	4
12 věří nám.	0	1	2	3	4
13 nečekaně se rozčílí.	0	1	2	3	4
14 je tolerantní.	0	1	2	3	4



15	má sarkastické poznámky.	0	1	2	3	4
16	rozumí dobře předmětu a používá rozmanité metody při jeho výuce.	0	1	2	3	4
17	dokáže pochopit naše chyby a nedostatky.	0	1	2	3	4
18	vypadá, jako by nevěděl/a, co má dělat.	0	1	2	3	4
19	nenechá nás se samostatně opravit.	0	1	2	3	4
20	nechá se námi zcela ovládnout.	0	1	2	3	4
21	dává nám možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	0	1	2	3	4
22	má často špatnou náladu.	0	1	2	3	4
23	je přísný/přísná.	0	1	2	3	4
24	pomáhá nám, kdykoli si s něčím nedokážeme poradit.	0	1	2	3	4
25	dává nám ve třídě hodně svobody.	0	1	2	3	4
26	myslí si, že ho/ji podvádíme.	0	1	2	3	4
27	myslí si, že toho moc neumíme.	0	1	2	3	4
28	rychle se rozčílí.	0	1	2	3	4
29	můžeme se na něj/ ni spolehnout.	0	1	2	3	4
30	má velmi vysoké požadavky.	0	1	2	3	4
31	je přátelský/přátelská.	0	1	2	3	4
32	velmi přísně trestá opisování.	0	1	2	3	4
33	důvěřujeme mu/jí.	0	1	2	3	4
34	vysvětluje učivo srozumitelně.	0	1	2	3	4
35	je shovívavý/shovívavá.	0	1	2	3	4
36	má smysl pro humor.	0	1	2	3	4
37	vypadá nespokojeně.	0	1	2	3	4
38	je náročný/náročná.	0	1	2	3	4

39	je nesmělý/nesmělá.	0	1	2	3	4
40	když máme jiný názor, můžeme ho vyjádřit.	0	1	2	3	4
41	je zapomnětlivý/zapomnětlivá.	0	1	2	3	4
42	je sebejistý/sebejistá.	0	1	2	3	4
43	snaží se o nás zjistit více, aby nám lépe rozuměl/rozuměla.	0	1	2	3	4
44	vyhrožuje nám trestem.	0	1	2	3	4
45	je nerozhodný/nerozhodná.	0	1	2	3	4
46	dokáže nás vyslechnout.	0	1	2	3	4
47	je nedůsledný/nedůsledná.	0	1	2	3	4
48	jeho/její hodiny mají jasnou strukturu.	0	1	2	3	4
49	přijme omluvu, pokud uvedeme rozumné důvody.	0	1	2	3	4
50	vypadá nešťastně.	0	1	2	3	4
51	trestá nás úkoly navíc.	0	1	2	3	4
52	chová se povýšeně.	0	1	2	3	4
53	změní svůj názor, když uvedeme argumenty.	0	1	2	3	4
54	cokoli uděláme, nepovažuje za dostatečně dobré.	0	1	2	3	4
55	je podezřívavý/podezřívavá.	0	1	2	3	4
56	nedovoluje žádné výjimky z pravidla.	0	1	2	3	4
57	vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4
58	udržuje naši pozornost.	0	1	2	3	4
59	je nestranný/nestranná.	0	1	2	3	4
60	tvrdě známkuje.	0	1	2	3	4
61	je ochotný/ochotná vysvětlit látku znovu.	0	1	2	3	4

62	je rozmrzelý/rozmrzelá.	0	1	2	3	4
63	máme z něj/ní strach.	0	1	2	3	4
64	plní svoje sliby.	0	1	2	3	4

### ČÁST 3

*Čeho si na svém učiteli angličtiny nejvíce ceníš?*

Děkujeme Ti za vyplnění dotazníku.

# Príloha č. 3 – Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 1 – Helena)

## Questionnaire of Teacher Interaction

© T. Wubbels - J. Levy (1993)

© P. Gavora – J. Mareš – P. den Broek (2003)

OC	Třída	9.C	9.C	9.C	9.C	9.C	9.C	9.B	9.B	9.B	9.B	9.B	9.B	9.B	9.B	9.B	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	8.C	PRŮMĚR	UČITELKA	
OB	Pohlaví	M	M	M	M	Z	Z	Z	Z	Z	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	Z		
OA	Respondent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23								
1	Vyučuje předmět s nadšením.	4	3	3	1	3	3	3	3	3	1	2	4	3	2	2	3	1	1	1	4	1	2	3						2,3913	3	
2	Pokud s ním/ní žáci nesouhlasí, mohou o tom s ním/ní diskutovat.	3	2	1		3	3	3	3	2	0	1	3	3	1	1	3	1	0	2	3	2	2	3						2,04762	3	
3	Výžaduje poslušnost.	4	3	2	4	4	3	4	4	4		3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4						3,63636	4	
4	Je trpělivý/trpělivá.	2	3	1	2	3	2	3	2	4	1	3	2	3	3	1	3	2	1	2	1	2	3	2						2,21739	3	
5	Když něco neví, tak mlčí.	2	0	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	1	3					0,73913	0	
6	Jsou ohleduplní/ohleduplná.	2	2	2	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	2	1	1	1	1	2	2	2						2,04348	4	
7	Ví o všem, co se děje ve třídě.	2	1	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	1	3	1	0	3	1	2	2	2					2	2	
8	Pokud žáci chtějí něco říct, tak jim naslouchá.	3	4	2	2	4	4	3	4	4	1	4	3	4	4	1	3	1	0	3	2	1	3	3						2,73913	4	
9	Žáci mohou ovlivnit jeho/jeji rozhodnutí.	1	2	3	1	1	3	1	3	0	0	1	1	2	3	1	2	1	0	0	0	1	2	2						1,34783	2	
10	Je netrpělivý/netrpělivá.	2	1	1	1	0	0	3	2	0	2	3	2	0	1	0	2	2	1	3	2	1	3	2						1,47826	1	
11	Neví, co má dělat, když žáci vyrušují.	2	0	4	2	0	1	2	0	0	3	2	1	0	0	0	0	3	2	2	0	3	2	1						1,30435	0	
12	Veří žákům.	2	4	2	2	2	3	3	3	3	1	2	2	3	2	3	3	1	0	0	0	1	3	2						2,04348	2	
13	Nečekaně se rozzlíí.	1	0	3	3	1	0	0	1	2	3	1	1	0	2	1	1	4	3	3	0	4	3	3						1,73913	1	
14	Je tolerantní.	2	2	2	2	3	3	2	2	4	1	3	3	3	2	0	2	1	1	0	2	2	2	2						2	3	
15	Má sarkastické poznámky.	2	0	0	0	0	1	1	2	0	2	0	0	1	0	4	1	2	3	2	2	2	1	1						1,17391	1	
16	Rozumí dobře předmětu a používá rozmanité metody při jeho výuce.	3	3	2	1	4	2	4	3	3		2	3	3	4	0	3	2	1	2	4	2	2	2						2,5	4	
17	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.	1	1	3	2	2	3	3	3	4	1	3	1	4	4	3	1	2	1	0	1	1	1	1						1,86957	4	
18	Vypadá, jako by nevěděl/a, co má dělat.	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0		2	4	2	1					0,68182	0	
19	Nenechá žáky se samostatně opravit.	4	4	0	2	1	0	0	1	4	2	0	2	0	2	1	2	2	3	2	3	3	2	2						1,82609	4	
20	Nechá se žáky zcela ovládat.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1						0,26087	1	
21	Dává žákům možnost spolurozhodovat o třídních záležitostech.	0	0	0	0		3	2	3	2	0	1		1	1	0	1	1	0	2	0	2		2						1,05	1	
22	Má často špatnou náladu.	2	0	2	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0	3	4	3	4	2	4			4	3	3						1,90909	1
23	Je přísný/přísná.	1	1	3	3	2	1	2	3	1	2	3	2	2	3	3	4	4	2	3	4	1	3	3	2						2,34783	3
24	Pomáhá žákům, kdykoliv si s něčím nedokáží poradit.	2	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	1	2	2	3						2,86957	4	
25	Dává žákům ve třídě hodně svobody.	3	2	2	1	2	2	2	2	2	0	1	2	2	0	0	0	0	4	0	1	1	2	2						1,43478	2	
26	Myslí si, že ho/jí žáci podvádějí.	2	1	3	1	0	0	0	1	0		0	1	0	1	1	2	2	4	1	3	3	2	2						1,36364	1	
27	Myslí si, že žáci toho moc neumí.	3	2	2	3	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	4	3	3	0	4	3	2	4	3						2,26087	2
28	Rychle se rozzlíí.	3	2	3	2	2	1	2	1	2	2	0	1	1	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3						2,34783	2	
29	Žáci se na něj/ní mohou spolehnout.	2	2	2	2	3	3	2	3	2	1	2	3	3	3	3	3	1	0	3	1	3	2	2						2,21739	4	
30	Má velmi vysoké požadavky.	3	1	3	3	2	2	2	2	0	3	2	1	1	2	2	3		2	4	2	3	3	1						2,13636	4	
31	Je přátelský/přátelská.	2	2	2	2	3	4	2	3	4	1	2	3	2	2	1	2	1	2	1	0	1	2	2						2	4	
32	Velmi přísně trestá opísování.	stalo - to nez	2	3	1	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1		2					2									1,64286	2
33	Žáci mu/jí důvěřují.	3	3		1	2	4	1	2	4	1	2	3	4	3	1	2	0	0	2	1	2	2	1						2	3	
34	Vysvětluje učivo srozumitelně.	2	3	3	2	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	1	3	1	1	1	3	1	3	5						2,77273	3	
35	Je shovívavý/shovívavá.	2	2	1	1	2	3	3	2	3	0	2	2	0	2	2	2	1	1	3	0	1	2	2						1,69565	3	
36	Má smysl pro humor.	1	1	1	1	2	4	3	4	4	1	3	3	2	1	0	2	1	0	0	2	0	2	1						1,69565	4	
37	Vypadá nespokojeně.	3	2	3	4	1	1	2	2	1	2	2	1	0	4	4	2	3	2	3	3	2	3	2						2,26087	1	
38	Je náročný/náročná.	2	1	2	2	1	0	2	3	0	2	1	1	0	2	4	4	2	4	3	4	2	3	2						2,04348	4	
39	Je nespěšný/nespěšá.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	3	0	2						0,6087	0
40	Když mají žáci jiný názor, mohou ho vyjádřit.	3	3	1	0	2	3	4	4	3	0	3	2	3	2	1	3	1	0	0	4	2	3	3						2,17391	4	
41	Je zapomnětlivý/zapomnětlivá.	2	1	2	2		0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	1	0	1						0,81818	1	
42	Je sebejistý/sebejistá.	3	2	1	1		4	2	3	4	1	2	2	2	4	4	4	0	3	3	3	3	3	3						2,72727	4	
43	Snaží se zjistit více o svých žácích, aby jim lépe porozuměl/a.	2	3	2	2	2	4	3	3	2	1	2	2	1	3	1	0	2	2	0	0	0	2	1	2						1,73913	3
44	Vyhrožuje žákům trestem.	1	1	2	2	2	2	0	1	0	2	2	0	0	1	3	3	2	1	0	1	1	3	2	1						1,43478	1
45	Je nerozhodný/nerozhodná.	0	0	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	1	1						0,69565	2
46	Dokáže své žáky vyslechnout.	3	4	2	2	3	3	2	3	3	1	2	2	4	3	1	2	1	0	1	1	2	3	2						2,17391	4	
47	Je nedůsledný/nedůsledná.	1	1	2	2	1	1	1	0	0	1	2	1	1	0	0	4	0	0	0	0	1	3	0	1						1	2
48	Jeho/její hodiny mají jasnou strukturu.	3	2	1	1	2	2	1	4	4	0	4	3	3	3	1	3	2	4	1	2	2	3	2						2,30435	3	
49	Přijme omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	2	3	1	1	3	4	3	3	4	0	4	4	4	4	2	0	2	1	0	1	1	1	2	3					</		

# Príloha č. 4 – Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 2 – Šárka)

## Questionnaire of Teacher Interaction

© T. Wubbels - J. Levy (1993)

© P. Gavora – J. Mareš – P. den Brok (2003)

OC	Třída	7.B	7.B	7.B	7.B	7.B	7.B	7.B	7.B	7.B	7.B	7.B	7.C	7.C	7.C	7.C	7.C	7.C	7.C	7.C	7.C	PRŮMĚR	UČITELKA	
OB	Pohlaví	Z	Z	M	M	M	Z	Z	M	M	Z	M	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z			
OA	Respondent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
1	Vyučuje předmět s nadšením.	4	4	4	3	4	4	3	2	3	4	4	2	4	4	4	3	4	4	3	4	3,55	4	
2	Pokud s ním/ni žáci nesouhlasí, mohou o tom s ním/ni diskutovat.	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	3,75	4	
3	Vyžaduje poslušnost.	3	4	3	3	3	4	2	3	3	2	3	4	3	1	3	3	3	4	3	2	2,95	4	
4	Je trpělivý/trpělivá.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3,66667	3	
5	Když něco neví, tak mlčí.	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0,3	2	
6	Jsou ohleduplný/ohleduplná.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	4	2	3	3,65	3	
7	Ví o všem, co se děje ve třídě.	3	3	4	2	4	3	2	2	2	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2,05	2	
8	Pokud žáci chtějí něco říct, tak jim naslouchá.	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3,6	4	
9	Žáci mohou ovlivnit jeho/její rozhodnutí.	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	2	3	2	2	1	3	3	2	2	3	2,6	2	
10	Je netrpělivý/netrpělivá.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	1	0	1	1	0	0,4	0	
11	Neví, co má dělat, když žáci vyrušují.	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	2	1	3	0	0	1	3	0	3	2	0,95	3	
12	Věří žákům.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3,6	4	
13	Nečekaně se rozčílí.	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	2	0	0	0,52632	0	
14	Je tolerantní.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	0	3,55	4	
15	Má sarkastické poznámky.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0,2	2	
16	Rozumí dobře předmětu a používá rozmanité metody při jeho výuce.	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	2	2	2	4	1	3,25	3	
17	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	0	3	4	4	4	3	4	4	4	3,65	2	
18	Vypadá, jako by nevěděl/a, co má dělat.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,1	1	
19	Nenechá žáky se samostatně opravit.	0	3	4	0	4	4	0	1	1	0	4	0	1	2	3	0	1	1	0	3	1,6	0	
20	Nechá se žáky zcela ovládat.	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	0	1	1	0,8	2	
21	Dává žákům možnost spolupracovat o třídních záležitostech.	4	4	4	3	4	4	3	1	1	4	1	3	2	2	2	3	2	3	1	3	2,73684	1	
22	Má často špatnou náladu.	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	3	0	0	2	0	0,6	4	
23	Je přísný/přísná.	2	2	1	1	1	2	0	0	0	0	0	2	1	0	2	2	1	0	3	0	1,05263	0	
24	Pomáhá žákům, kdykoliv si s něčím nedokáží poradit.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,94737	4	
25	Dává žákům ve třídě hodně svobody.	2	3	3	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2,11111	3	
26	Myslí si, že ho/ji žáci podvádějí.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0,11765	1	
27	Myslí si, že žáci toho moc neumí.	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	1	1	0	3	0,63158	2	
28	Rychle se rozčílí.	0	1	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2	0	0	2	0	0,6	0	
29	Žáci se na něj/ni mohou spolehnout.	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3,55	4	
30	Má velmi vysoké požadavky.	1	3	1	0	2	1	0	1	1	1	0	2	3	0	2	2	1	1	2	1	1,25	2	
31	Je přátelský/přátelská.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
32	Velmi přísně trestá opisování.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	1,54545	4	
33	Žáci mu/ji důvěřují.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3,8	3	
34	Vysvětluje učivo srozumitelně.	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4	3	4	2	3,52632	3	
35	Je shovívavý/shovívavá.	4	3	0	3	4	0	0	0	2	4	1	4	4	4	2	3	3	4	0	0	2,5	4	
36	Má smysl pro humor.	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,85	2	
37	Vypadá nespokojen.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0,33333	0	
38	Je náročný/náročná.	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	1	2	3	0	1	2	1	0	2	0	0,89474	0	
39	Je nesmělý/nesmělá.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0,15789	4	
40	Když mají žáci jiný názor, mohou ho vyjádřit.	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3,68421	4	
41	Je zapomnětlivý/zapomnětlivá.	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1,15	2	
42	Je sebejistý/sebejistá.	4	2	4	2	3	4	4	3	4	2	3	4	3	4	3	2	3	3	2	4	3,10526	4	
43	Snaží se zjistit více o svých žácích, aby jim lépe porozuměl/a.	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	2	3	2	4	2	3	4	4	4	3,31579	2	
44	Vyhrožuje žákům trestem.	0	1	0	2	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0,47368	0	
45	Je nerozhodný/nerozhodná.	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	2	1	2	2	0,73684	2
46	Dokáže své žáky vyslechnout.	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3,73684	4	
47	Je nedůsledný/nedůsledná.	0	1	1	0	1	1	0	1	2	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	0	0,70588	1	
48	Jeho/její hodiny mají jasnou strukturu.	3	3	4	3	4	4	3	2	3	3	3	1	4	2	4	3	3	4	2	3	3,05263	3	
49	Přijme omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	1	3,57895	4	
50	Vypadá nešťastně.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0,15	0	
51	Trestá žáky úkoly navíc.	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,2	1	
52	Chová se povýšeně.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0,1	0	
53	Změní svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	2	4	1	2	1	2	2,7	4	
54	Cokoliv žáci udělají, nepovažuje za dostatečně dobré.	0	0	1	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0,47368	0	
55	Je podezřívavý/podezřívavá.	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0,57895	1	
56	Nedovoluje žádné výjimky z pravidla.	0	1	0	3	0	1	0	3	4	0	0	2	2	1	2	2	0	2	3	1	1,42105	3	
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3,84211	4	
58	Udržuje pozornost žáků.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	4	3	3	2	2	3	2,78947	3	
59	Je nestranný/nestranná.	4	3	4	4	4	0	0	4	4	4	4	2	4	4	3	2	4	4	2	3	3,15	3	
60	Tvrdě známkuje.	1	2	2	1	2	1	0	0	1	0	2	3	1	2	1	3	0	3	2	1	1,42105	0	
61	Je ochotný/ochotná vysvětlit látku znovu.	4	3	3	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3,63158	4	
62	Je rozmrzlý/rozmrzlá.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0,1	0	
63	Žáci z něj/ni mají strach.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0,05	0	
64	Plní svoje sliby.	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	1	4	3	4	3	3	3,26316	3	

Organizátor	3,63	3,25	3,63	2,88	3,5	3,75	3	2,75	3,13	3,38	3,38	1,75	3,5	2,88	3,13	2,38	2,88	2,71	3,13	2,13	3,03571	3,125
Pomáhající	4	3,88	3,63	3,88	3,63	4	4	3,63	4	4	4	3,33	3,63	3,63	3,75	3,63	3,88	3,75	3,75	3,63	3,77917	3,5
Chápající	3,88	4	3,75	4	3,63	4	3,88	4	4	3,25	3,75	2,8	2,88	3,5	3,5	3,5	3,25	3,5	3,57	3,25	3,59357	3,375
Demokratický	3,57	3,5	3,25	2,75	3,25	3	2,43	2,5	2,63	3,57	3,43	2	3,13	2,88	2,75	3	2,86	2,88	2,13	2,25	2,88661	3,125
Nejistý	0,13	0,5	0,63	0,38	0,38	0,75	0,33	0,43	0,5	0,63	0,63	0,67	0,5	0,63	0,13	1,25	0,75	0,5	1,38	1,13	0,60893	2,125
Nespokojený	0	0,13	0,5	0,25	0,38	0,63	0,13	0,25	0,13	0,13	0,33	0,25	0,38	0,88	0	0,88	0,5	0,14	0,88	0,63	0,36756	1
Karájící	0	0,88	0,88	0,38	0,75	1	0	0,38	0,25	0	0,88	0,86	0,25	0,5	1	0,63	0,25	0,43	0,63	0,38	0,51429	0,375
Prisný	1,14	1,75	1,29	1,14	1,43	1,38	0,5	1,13	1,5	0,57	1,4	2	2,13	0,43	1,75	1,63	1,25	1	2,13	0,75	2,13375	1,625

Příloha č. 5 – Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 3 – Lucie)

Questionnaire of Teacher Interaction					
© T. Wubbles - J. Levy (1993)					
© P. Gavora – J. Marší – P. den Brok (2003)					
	7A	7A	7A	7A	7A
OC	Třída	Pohlaví	Respondent	Průměr	Učitelka
1	Vyučuje předmět s nadšením.	4	3	4	3
2	Pokud s nim/ní žáci nesouhlasí, mohou o tom s nim/ní diskutovat.	3	4	3	2
3	Vyžaduje poslušnost.	5	3	2	2
4	Jeho/trpělivý/trpělivá.	4	4	3	4
5	Když něco neví, tak mlčí.	0	0	0	1
6	Jsou ohleduplní/ohleduplná.	4	4	4	3
7	Vi o všem, co se děje ve třídě.	2	3	1	2
8	Pokud žáci chtějí něco říct, tak jim naslouchá.	4	4	4	3
9	Žáci mohou ovlivnit jeho/jej rozhodnutí.	3	3	1	1
10	Je netrpělivý/netrpělivá.	0	1	0	0
11	Neví, co má dělat, když žáci vyrušují.	1	3	1	2
12	Věří žákům.	4	3	1	3
13	Nežekáné se rozčilí.	0	0	0	1
14	Je tolerantní.	4	4	2	3
15	Má sarkastické poznámky.	0	0	0	0
16	Rozumí dobře předmětu a používá rozmanité metody při jeho výuce.	4	4	3	1
17	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.	3	3	3	3
18	Vypadá, jako by nevěděl/a, co má dělat.	0	1	0	0
19	Nenechá žáky se samostatně opravit.	4	1	3	1
20	Nechá se žáky zcela ovládat.	1	1	0	0
21	Dává žákům možnost spolupracovat o třídních záležitostech.	4	3	2	0
22	Má často špatnou náladu.	1	0	0	0
23	Je přísný/přísná.	2	1	3	0
24	Pomáhá žákům, kdykoliv si s něčím nedokážou poradit.	4	4	4	3
25	Dává žákům ve třídě hodně svobody.	3	3	2	2
26	Myslí si, že ho/jí žáci podvádějí.	0	0	0	0
27	Myslí si, že žáci toho moc neumí.	2	1	1	0
28	Rychle se rozčilí.	0	0	0	0
29	Žáci se na něj/ní mohou spolehnout.	4	4	4	3
30	Má velmi vysoké požadavky.	1	1	2	0
31	Je přátelský/přátelská.	4	4	4	4
32	Velmi přísně trestá opovrhování.	0	2	0	1
33	Žáci mu/jí důvěřují.	5	4	3	4
34	Vysvětluje učivo srozumitelně.	4	4	4	4
35	Je shovívavý/shovívavá.	4	3	4	1
36	Má smysl pro humor.	4	3	4	3
37	Vypadá nespokojen.	0	0	0	1
38	Je narozhodnár/narozhodná.	0	0	0	1
39	Je nesmělý/nesmělá.	1	1	0	0
40	Když mají žáci jiný názor, mohou ho vyjádřit.	4	4	2	4
41	Je zapomenutlivý/zapomenutlivá.	0	1	0	0
42	Je sebejistý/sebejistá.	4	3	4	3
43	Snaží se zjistit více o svých žácích, aby jim lépe porozuměl/a.	3	2	2	4
44	Vyhrožuje žákům trestem.	0	1	0	0
45	Je nerozhodný/nerozhodná.	0	0	0	0
46	Dokáže své žáky vyslechnout.	4	3	4	3
47	Je neúspěšný/neúspěšná.	0	0	1	0
48	Jeho/jej hodiny mají jasnou strukturu.	4	3	2	3
49	Přijme omluvu, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	4	4	1	2
50	Vypadá nešťastně.	1	0	0	0
51	Trestá žáky úkoly navíc.	0	0	0	0
52	Chová se povyšně.	0	0	0	0
53	Změní svůj názor, když žáci uvedou argumenty.	0	1	3	1
54	Cokoliv žáci udělají, nepovažuje za dostatečně dobré.	0	0	0	0
55	Je podezřivý/podezřivá.	0	0	1	0
56	Nedovoluje žádné výjimce z pravidel.	1	2	2	1
57	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru.	4	4	4	3
58	Udržuje pozornost žáků.	3	3	3	2
59	Je nestraný/nestraná.	0	0	4	3
60	Tvrdí známkuje.	1	0	2	1
61	Je ochotný/ochotná vyprávět lásku znovu.	3	3	3	4
62	Je rozmrzlý/rozmrzlá.	0	0	0	1
63	Žáci z něj/ní mají strach.	0	0	1	0
64	Plní svoje sliby.	4	4	3	4

Příloha č. 6 – Zpracování dotazníku QTI (Učitelka č. 4 – Radka)

### Questionnaire of Teacher Interaction

© P. Gavora – J. Mareš – P. den Brok (2003)

Třída		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A		9.A	
-------	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--

[illegible]

Příloha č. 7 – Přepis ukázkových částí rozhovoru s učitelkou (Radka)

Tazatel (T)

Radka (R)

T: Jenom na začátek se tě zeptám, jestli ti nevadí, že budu nahrávat tento rozhovor?

R: Nevadí, v pořádku.

T: První otázka – jak dlouho učíš?

R: Tak vlastně letos od září

T: A učíš na jaký škole konkrétně?

R: Je to základní škola X<sup>2</sup> na Praze 3.

T: A je nějakým způsobem zaměřená? Třeba jako na jazyky, na sport...

R: Tak je to sportovní škola, takže se tam vždycky v šestém ročníku nebo v šestých třídách vytvoří jedna sportovní. Já teda žádný sportovní třídy neučím. Tam se vlastně potom, když je to sportovní třída, tak musí mít hodně dobrou prospech. Jako nejlepší výsledky, jinak prostě do té sportovní školy, nebo do té třídy, nemůžou postoupit. To se vlastně dělá z dětí z té školy a potom ještě z dětí z jiných škol. Prostě přestoupí do šestého ročníku, do sportovní, takže...spíš je zaměřená právě sportovně, ale není to ta hlavní...je to prostě jinak klasická základní škola.

T: Teďka když by ses měla popsat jako učitelku, sama sebe, jak se vidíš? Jaká seš?

R: No... tak asi určitě mám teprv tři měsíce praxe, takže teprve začínám...Takže člověk má nějaký představy, jak by chtěl učit, a ne vždycky si myslím, že se mi to podaří, ale chtěla bych jakoby si vytvořit s těma žákama spíš kamarádský vztah. Ne úplně, jakože by to bylo na pohodu, ale spíš, aby věděli, že mně můžou věřit, že jsem v podstatě normální, nejsem jako...že se na ně nechci povyšovat, že bych prostě byla ta autorita a že prostě mě budou poslouchat a dělat co já řeknu. Tak spíš, aby jako věděli, že prostě je chci něco naučit, ale zároveň, že na ně nechci bejt jako moc přísná. Je to přece jenom základní škola, jsou to základní znalosti, takže nechci toho nějak po nich hodně, což občas mi nejde, protože jak mám právě vystudovaný ty střední školy, tak občas na ně jsem až moc jakože je беру moc dospěle, jo...jednám s nima jako s dospělejma, ikdyž jsou třeba v šesté třídě, takže to jako mi moc nejde. Ale snažím se, právě jako aby na ty hodiny se těšili, ale zároveň, aby si z nich něco odnesli. Aby to nebylo úplně...že se tam nic nebude dělat, jenom se budem bavit...tak o to se snažím, ale...chtěla bych bejt trošku víc přísnější no. Že občas se nechám trošku i unést, že právě mě ukecá k něčemu nebo něco třeba jako odpustím a ...tak to bych se chtěla třeba trošku jako změnit, abych nebyla tak moc...ještě jakože zase nechci bejt až tak přísná, abych vyloženě jsem jim to neznechutila, ale asi bych trošku měla začít...Jestli to takhle stačí nebo ještě něco...

T: Jo...cejtíš se jako jistá už v tom co děláš nebo si myslíš, že teprve tu jistotu získáváš?

R: Už docela jo po těch třech měsících. Mně vlastně i, já jsem i si myslím že mi docela pomohlo, když jsem měla brigádu na zámku, když jsem prováděla, že jsem se jakoby naučila mluvit před lidma, a že mi to pak už tolik nepřišlo, že by mě někdo poslouchal a vyloženě

---

<sup>2</sup> název školy neuvádíme z důvodu zachování anonymity



jsem mluvila před dětma, takže...ale taky ty začátky byly...jsem jako si úplně nebyla jistá, jestli mě budou brát, jako, že vypadám mladě, že jo a to mi každé říká. Ale určitě po těch třech měsících se cejtím jistější než na začátku a baví mě to.

T: A ty učíš teďka v kterých ročnících?

R: Teď je to vlastně od šestky do devítky, druhé stupeň.

T: Takže šest, sedm, osm, devět...všechny.

R: Všechny.

T: Já tady otevřu takovej seznam. Já jsem se totiž těch žáků krom toho dotazníku, kterej jsi vyplňovala ty stejnej, ptala ještě na tři otázky otevřený, tos asi postřehla, a jedna z nich byla, jak by měl vypadat ideální učitel. A já jsem všechny ty jejich výroky a nápady dala do jednoho seznamu. Jsou to teda jenom tvoji žáci, co napsaly ty dvě třídy. A já bych chtěla, aby ses na to teď podívala, přečetla si to a řekla, s čím konkrétně z toho seznamu se nedokážeš ztotožnit, co konkrétně nesplňuješ z toho seznamu.

R: Dobře.

...

R: Tak když bych to vzala od začátku teda, tak muž...s tím se teda asi nedám dohromady (smích). Milý, hodný, to asi jo. Milosrdný...takový jako ty obecnější věci...mladý, no, tak to asi jo (smích). Dokáže žáky vyslechnout, to taky. Dobře vysvětlit látku...jo tak třeba u těch těžších věcí někdy mi to dělá problém to vysvětlit tak, aby to bylo...jo, že ne vždycky ke všemu se mi podaří najít nějakou fintu na to, jak se to naučit. Jo, třeba když jsou předložky v čase, tak kdy se tam dává ta a ta a ta, tak prostě najít na to něco...vždycky se mi nepodaří najít něco...jako třeba když se učí periodická tabulka a jsou na to takový ty pomůcky, ty básničky. Tak se vždycky snažím něco najít, ale ne vždycky mi to jde, takže někdy je to fakt, že jim to prostě nasázím a musej se to naučit a...úplně vždycky dobře vysvětlit si myslím, že to...jako vysvětlím to, prostě ty pravidla, ale třeba si myslím, že ne vždycky je to úplně přehledný a ...jako vysvětlím znova, zopakuju, to určitě, ale dobře vysvětlit, no...ne úplně všechno. To určitě ne...Tak když něco řeknou špatně, tak je neodsuzuju, pomůžu, to taky, ale...někdy je opravím rychlejš než když by sami to stihli. Jo, že jim to chci prostě ukázat, jak to je, aby věděli, ale měla bych jim nechat víc času, aby se mohli sami opravit. Docela se mi to třeba daří, vždycky na ně jenom jako kouknout, trošku jako zavrtět hlavou, že takhle ne a dám jim ten čas. Ale někdy to prostě vychrlím dřív než si stihnout uvědomit, že je to špatně. Takže to taky jako není úplně jako vždycky, že by na to měli čas...S nadšením, to doufám taky... Autorita no to já ještě úplně asi nemám si myslím úplně, že občas tam jako....seděj něco...že jako ikdyž tam můžu křičet a dávat...rozsadit je, tak stejně prostě přes tu třídu jsou schopný...třeba v těch šestkách, jo, že prostě je rozsadím, aby teda seděl každý sám, ty kluci zrovna a...stejně na sebe pokřikujou přes tu tu a dám jim poznámku a jim je to ale jedno jo, tam je spíš problém, že ono jim potom je to jedno, že maj ty poznámky a klidně si nechaj napsat další. Jo, že to prostě jsou typy dětí, který prostě se těma poznámkama jako...to jim je to jedno. No, takže tam je to třeba složitý, ale zrovna ta devítka, osmička, kde jsme byly, tak tam taky no. Napomenu je, znova, a třeba prostě ten telefon tam někde jako pořád je. A neumím úplně jim to jako...že pak poznámky se mi nechce úplně jako vždycky jim psát, což bych jako...po nás to chtěj, že bysme měli třeba u těch menších právě, aby potom třeba zase měli víc jako v ruce materiálu, když by je chtěli vyřadit z té školy. Ale takhle u těch devítek mi přijde zbytečný jim psát poznámku, že se prostě podíval na něco na telefon, tak jim to vždycky řeknu ať to schovaj na přestávku. Říkám jakoby ne konkrétně, jo, prostě celý třídě – telefony necháme na přestávku, aby si někdo nemyslel, že prostě ty tam to schovej jo,

jmenovitě prostě na ně. Nebo třeba jdu kolem a jako takhle tam poklepu, aby věděli, že jako si to má schovat ten telefon, nechci je tam vyloženě před třídou prostě...

T: ...aha, shazovat

R: ...ty Dominiku, schovej si telefon, jo, to. Prostě oni třeba i sami na sebe vždycky jako žalují jako v uvozovkách, jo vždycky ten to má telefon a dejte mu poznámku a já vždycky já ale prostě, já říkám, já ale prostě nedávám poznámky, vyloženě to už musí bejt, abych ji dala, jo, takže tam si myslím, že ta autorita je trošku...zase dát test, když zlobí. To jsem dvakrát dávala, docela to pomohlo, ale zase z vedení jsme pak slyšeli, že bysme neměli. Že rodiče si stěžují, že žáci dostávají testy za trest, protože někdo dělal bordel, a dostanou ho všichni. Že to bysme jako neměli dělat...

...

(po zakreslování do grafu)

T: Mělas problém s nějakou položkou, žes jako nevěděla?

R: S tím nejistý. To nevím, že někdy jako ještě pořád docela i někdy jo no.

T: Takže tohle je to, co ti teďka vyšlo na základě tvýho odhadu a tohle je to co ti vyšlo na základě tvýho dotazníku. Myslím si, že je to...dost i jako odpovídající krom asi právě toho nejistýho sektoru. Že vlastně tady sis to možná vyložila trošku...trošku jinak. Ono to, že seš nejistá znamená, že nezasahuješ do dění, připouštíš svoji chybu, držíš se stranou, seš překvapená, když se, mýlíš, bráníš se, čekáš, jak se věci vyvinou, nepodáváš jisté odpovědi. Takže to je jakoby ta nejistota.

R: Tak to zas spíš ne no.

T: Takže to bys ...

R: Jo, jo...

T: A možná trošku víc kárající tady, ale jinak mi připadá, že to dost sedí teda.

R: *pokyvuje hlavou*

...